AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul

ROSILEIA LUCIA NIEROTKA
JOVILES VITÓRIO TREVISOL

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul

ROSILEIA LUCIA NIEROTKA
JOVILES VITÓRIO TREVISOL

Dedicamos este livro aos sujeitos da pesquisa: aos estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul e a todos aqueles que lutam e almejam o acesso à educação superior pública.

Sumário

INTRODUÇÃO 5

DESIGUALDADES SOCIAIS E ELITISMO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 13

POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS 40

POLÍTICAS DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL..................... 65

PERFIL SOCIOECONÔMICO E A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS INGRESSANTES NA UFFS.. 95

CONSIDERAÇÕES FINAIS... 158

REFERÊNCIAS 164

INTRODUÇÃO

"O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade."

Carlos Roberto Jamil Cury

Este livro aborda as políticas de acesso e ações afirmativas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Busca, especialmente a partir da caracterização do perfil socioeconômico e da trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, compreender as contribuições dessas políticas para a democratização da educação superior brasileira. Ele é produto de uma pesquisa realizada entre 2013 a 2015, no Mestrado em Educação, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS. Trata-se de um estudo documental e descritivo, envolvendo 2.123 estudantes, dos cinco campi da UFFS: Chapecó, Laranjeiras do Sul, Realeza, Cerro Largo e Erechim.

A ideia do livro é contribuir para o debate acerca de uma das temáticas recentes da educação superior, aqui considerado como o processo de democratização do acesso e da permanência dos estudantes, haja vista que a universidade brasileira nasceu de forma tardia, associada a um caráter privatizante e elitista. Isso faz questionar sobre as dificuldades de acesso a essa modalidade de ensino como um direito a toda a população, que se caracteriza como uma bandeira de luta histórica travada pelos movimentos sociais que há uma década lutam pelo direito à educação pública e gratuita.

O campo de estudo acerca das ações afirmativas na educação superior no Brasil ganhou importância e centralidade no país, principalmente a partir dos anos 2000, quando entra em pauta na agenda governamental a Reforma Universitária, e, junto dela, ações que foram sendo desenvolvidas no sentido de diminuir as desigualdades de acesso e a privatização da educação superior. Dentre essas ações, destacam-se as políticas de assistência estudantil, os programas como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). E, a mais recente política aprovada nessa direção é a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas.

Este livro tem o intuito de abordar o tema, sempre buscando uma contextualização histórica das desigualdades na sociedade brasileira, cujas origens remetem a um modelo de desenvolvimento do país desde o seu "achamento". Na educação essas desigualdades se manifestam de diferentes modos, sendo o elitismo um dos aspectos mais gritantes. Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), ao situarem as desigualdades educacionais, destacam que os pobres, em sua maioria, durante a educação básica, são os que frequentam as escolas públicas, enquanto os mais ricos matriculam seus filhos em escolas privadas. Essa realidade se inverte na educação superior, pois, em geral, os vestibulares são competitivos e os filhos das classes mais altas são os que ingressam nas universidades públicas, enquanto que os filhos dos mais pobres se obrigam a pagar faculdades privadas e nem sempre de boa qualidade.

A educação superior brasileira, apesar da expansão nas últimas décadas, continua sendo marcadamente privatizada. Os números atuais ainda indicam tratar-se de um nível de ensino que carrega em seu interior as marcas de uma sociedade profundamente desigual. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2013a) indicam que, no ano de 2013, a oferta de matrículas de graduação foi de 7.305.977, e, desse total, 26% (1.932.527) estavam em IES públicas e 74% (5.373.450) em IES privadas (MEC/INEP, 2013a).

Das Instituições de Ensino Superior (IES), em 2013, 87,4% (2.090 IES) eram privadas e 12,6% (301 IES) eram públicas. Das 2.391 IES, apenas 8,2% eram universidades e atendiam a maioria das matrículas (53,4%). As faculdades representavam a maioria das IES (84%) e ofertavam 29% das matrículas. Em menor escala, situam-se os Centros Universitários, que representam 5,9% das IES e ofertavam 15,8% das matrículas, e os Institutos e Centros de Educação Tecnológica que representavam 1,7% das IES e ofertavam 1,6% das matrículas (MEC/INEP, 2013a).

Com base em dados do Observatório do PNE[1], em 2013, 32,3% das pessoas de 18 a 24 anos frequentavam cursos de graduação, em relação à população de 18 a 24 anos, o que corresponde à taxa bruta de escolarização[2]. Entre os jovens de 18 a 24 anos frequentando a educação superior, 16,5% encontravam-se nessa condição, correspondendo à taxa líquida de escolarização[3].

Os Planos Nacionais de Educação têm proposto metas ousadas no sentido de reduzir a elitização e ampliar as ofertas das vagas públicas. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece, em sua Meta 12, o desafio de elevar a taxa de escolarização bruta para 50% e a taxa de escolarização líquida para 33%. Trata-se de uma grande expansão, com a meta de inserir no espaço universitário 50% da população brasileira até 2024 (BRASIL, 2014a).

Uma das formas de ampliação do acesso e redução das desigualdades educacionais na educação superior foi a implementação de ações afirmativas, adotada pelas universidades brasileiras, desde o ano de 2001, mesmo considerando a não obrigatoriedade legal.

Percebe-se que o discurso da democratização é muito complexo, e várias ações políticas no Brasil foram sendo firmadas em prol dessa

1 Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>. Acesso em: 29 abr. 2015.

2 "Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos" (MEC/INEP, 2014a, p. 36).

3 "Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos" (MEC/INEP, 2014a, p. 36).

"democratização", porém com sentidos muitas vezes diferentes e contraditórios. Assim, salienta Oliveira (2013, p. 310): "[...] só uma expansão em que sejam asseguradas a inclusão e a qualidade acadêmica no processo ensino-aprendizagem será capaz de garantir efetivamente uma real democratização do acesso à educação superior no Brasil".

Dentre as várias experiências realizadas nas universidades brasileiras, no sentido de democratizar as condições de acesso e permanência, destaca-se a experiência da UFFS, que está localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul no Sudoeste do Paraná (Campus Laranjeiras do Sul e Realeza), no Oeste de Santa Catarina (Campus Chapecó) e no Noroeste do Rio Grande do Sul (Campus Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo) com abrangência de cerca de 396 municípios. O seu surgimento foi fruto de lutas dos movimentos sociais, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sociedade em geral historicamente desassistida pelo acesso ao ensino superior público.

A UFFS já nasceu com uma opção política diferenciada que se propõe à ampliação do acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas, destinadas primordialmente para estudantes oriundos da escola pública. A opção política de ingresso, desde o início, ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma primeira forma de entrada na UFFS. Nos três primeiros anos, a ação afirmativa adotada se dava por meio de uma bonificação na nota do ENEM, conhecida como Fator Escola Pública. Com a aprovação da Lei nº 12.711/2112, a Lei das Cotas, a partir do ano de 2013, a UFFS promoveu a adequação integral à legislação, principalmente com relação à renda e à etnia, tendo em vista que já se utilizava do critério da escola pública nos seus processos seletivos anteriores. Além disso, a Universidade também implementou outras ações afirmativas, por meio de políticas especiais de acesso, voltadas para camponeses, indígenas, haitianos e estudantes com deficiência.

As políticas de acesso e as ações afirmativas na UFFS foram o núcleo da problemática investigada. Ao assumi-la como tema de pesquisa está-se

reconhecendo a importância e a necessidade de compreendê-la como algo distinto, novo, da qual a Instituição faz parte.

Para esta pesquisa foi proposta a seguinte questão central e norteadora: Como as políticas de acesso e ações afirmativas implementadas pela UFFS contribuem para a democratização da educação superior pública brasileira?

A pesquisa teve o objetivo geral de investigar as políticas de acesso e as ações afirmativas implementadas pela UFFS com o propósito de compreender como tais políticas contribuem para o processo de democratização da educação superior pública brasileira. Para o alcance deste objetivo, foram desmembrados os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o processo de criação da UFFS; 2) Situar as ações afirmativas que a Instituição estabeleceu como prioritárias em suas políticas institucionais de acesso; 3) Analisar o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes ingressantes; 4) Caracterizar a situação de matrícula dos estudantes, após dois anos do seu ingresso.

O método utilizado para o alcance de questões e objetivos da pesquisa foi descritivo e se desenvolveu por meio de procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Gatti (2004), embora possa ter algumas limitações, a pesquisa do tipo quantitativa pode ser muito útil para compreender diversos fenômenos educacionais. As análises contendo dados quantificados, contextualizados por meio de perspectivas teóricas e cuidadosas escolhas metodológicas, proporcionam subsídios concretos "para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico" (GATTI, 2004, p. 26).

Diante das características e o propósito desta pesquisa, elegeu-se a UFFS como local de referência para a presente investigação. Tendo em vista sua natureza multicampi e seu elevado número de estudantes, a pesquisa referente à caracterização do perfil socioeconômico e da trajetória escolar concentrou-se no ingresso do ano de 2012, que foi regido pelo Edital nº

162/UFFS/2011 – Processo Seletivo 2012. Eram 2.160 vagas, distribuídas em 33 cursos de graduação nos cinco campi da Instituição. Destas, 98,3% foram preenchidas, totalizando 2.123 estudantes matriculados. Realizou-se, portanto, um recorte de caráter temporal, contemplando o terceiro ano de funcionamento da UFFS, tendo como foco a política de acesso desenvolvida durante esse período. A pesquisa abrangeu todos os *campi*, excetuando-se apenas o Campus Passo Fundo, que foi criado em 2013.

No que se refere ao Estado e à cidade de origem dos estudantes, a maioria é oriunda da Região Sul, principalmente dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Apenas 1,4% dos estudantes são oriundos dos demais estados brasileiros. A maioria dos estudantes residia na própria cidade em que realizou sua matrícula ou em cidades próximas, num raio de até 90 km de distância (85,9%).

A pesquisa documental foi realizada por entendê-la como um instrumento/meio mais adequado para coleta/levantamento dos dados e informações pertinentes à problemática deste estudo, pois se utiliza de dados já existentes, ou seja, os dados analisados foram de fonte secundária. A coleta dos dados e o tipo de análise foram detalhados em duas etapas.

Na primeira etapa, foram selecionados alguns documentos institucionais e outras referências bibliográficas relacionadas à Universidade (relatórios de pesquisa, livros, tese de doutorado, editais, resoluções), que permitiram, primeiramente, contextualizar o processo de criação da UFFS e, num segundo momento, descrever historicamente as políticas de acesso que foram sendo implementadas desde a sua criação. Trata-se de uma sistematização de informações acerca das escolhas políticas que a Universidade foi adotando nos seus primeiros anos de existência.

A análise dos dados, nesta primeira etapa da pesquisa, foi realizada por meio da técnica da análise documental, com o objetivo principal de contextualizar e sistematizar as informações, tendo como base as seguintes categorias temáticas: processo de criação da UFFS e políticas de acesso e ações afirmativas da Instituição.

Na segunda etapa da pesquisa documental, o documento principal estudado foi um banco de dados do Processo Seletivo da UFFS, em formato de arquivo eletrônico, composto por respostas de um questionário socioeconômico e cultural[4] aplicado, no ano de 2012, aos estudantes dos cinco *campi*. Esse questionário, com algumas modificações a cada ano, foi aplicado aos estudantes desde o primeiro processo seletivo, em 2010, até o ano de 2013. No ano de 2014, a Universidade adotou o processo seletivo pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, então, não aplicou mais esse questionário. A pesquisa utilizou as respostas apenas dos ingressantes, ou seja, todos os que efetivaram a matrícula na UFFS no ano de 2012[5].

O procedimento de análise dos dados adotado foi estatístico e a análise de conteúdo ocorreu a partir dos dados numéricos, com ênfase nas frequências, comparações e cruzamentos de dados. Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

O livro está organizado em quatro capítulos. O primeiro contextualiza as desigualdades sociais na sociedade brasileira, a partir de suas raízes históricas e sociais, desde o processo de colonização do Brasil até os períodos mais recentes, situando as perspectivas de democratização, a partir da Constituição de 1988. Nesse processo histórico, situa como as desigualdades educacionais foram se manifestando, mais especificamente o elitismo e a privatização da educação superior.

O segundo capítulo, inicialmente, faz uma abordagem sobre o Estado e as políticas de educação superior, situando a influência da lógica neoliberal, principalmente dos anos 1990 em diante. Em seguida, apresenta um contexto mais recente das políticas educacionais da educação superior,

---

4 O questionário foi construído no âmbito da própria Universidade e foi aplicado de forma on-line aos estudantes, no momento em que faziam a sua inscrição no processo seletivo, conforme o Edital nº 162/UFFS/2011 – Processo Seletivo UFFS 2012, no período de 10 de novembro de 2011 até o dia 13 de janeiro de 2012.

5 Além das informações do referido questionário foram solicitadas e utilizadas outras informações institucionais complementares ao questionário (idade, sexo, etnia, nacionalidade, quantidade de anos estudados em escola pública, situação atual da matrícula).

especialmente a partir dos governos de Lula e de Dilma. Busca traçar uma trajetória da inserção de ações afirmativas como políticas de acesso à educação superior pública nas universidades brasileiras nas últimas décadas, culminando com a promulgação da Lei nº 12.711/2012.

O terceiro capítulo inicia a apresentação dos resultados da análise documental e estatística. Primeiramente, foi realizada uma contextualização do processo de criação da UFFS, com ênfase na luta histórica dos movimentos sociais pelo acesso à educação superior pública na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Em seguida, situam-se as políticas de acesso e as ações afirmativas adotadas na UFFS no decorrer dos primeiros anos, a partir da sua criação.

O quarto capítulo apresenta os resultados da análise do Banco de Dados referente ao Processo Seletivo 2012, com as respostas de questionário socioeconômico dos ingressantes, em 2012. Num primeiro momento, situa-se uma análise do perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes da UFFS. Em seguida, apresenta-se uma caracterização sobre a situação de matrícula dos ingressantes em 2012, apresentando informações sobre a sua permanência ou não na Instituição, após um período de dois anos do seu ingresso.

DESIGUALDADES SOCIAIS E ELITISMO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

"A história nos fez, pelo esforço de nossos antepassados, detentores de um território prodigiosamente rico e de uma massa humana metida no atraso, mas sedenta de modernidade e de progresso, que não podemos entregar ao espontaneísmo do mercado mundial. A tarefa das novas gerações de brasileiros é tomar este país em suas mãos para fazer dele o que há de ser, uma das nações mais progressistas, justas e prósperas da Terra."

Darcy Ribeiro

Neste capítulo destacam-se as raízes históricas e sociais das desigualdades que marcaram a formação do Brasil desde o seu processo de colonização. Aborda-se como essas desigualdades se manifestam na sociedade brasileira, mais especificamente na política educacional, tendo como foco o elitismo na educação superior, que constitui um dos problemas mais graves. Destacam-se, também, as estratégias utilizadas pelo Estado e pelas elites para que o acesso à educação superior, como um bem público, fosse sempre um privilégio de poucos. E, ainda, as perspectivas de democratização, a partir da Constituição Federal brasileira, de 1988.

RAÍZES HISTÓRICAS E SOCIAIS DAS DESIGUALDADES

A educação superior brasileira, apesar de um longo processo de expansão, continua sendo marcadamente elitista e privatizada. Para compreender esse processo de elitização é preciso partir da desigualdade social como uma dimensão estruturante da formação do Brasil, desde o seu "descobrimento", em 1500. Diferentemente do que muitos fazem crer, o Brasil não é país pobre; é uma nação rica que convive com a pobreza e alimenta os mecanismos (re) produtores da desigualdade e da injustiça social. O ensino superior, em particular, é um bem simbólico desigualmente distribuído que legitima os saberes e as práticas, a partir dos quais os detentores dos títulos acadêmicos sentem-se em condições de exercerem determinados ofícios e relações de poder na sociedade.

Salienta-se a importância de estudar as raízes histórico-sociais das desigualdades sociais estruturantes do país, uma vez que a sociedade de hoje está diretamente vinculada às heranças escravocratas e coloniais. Para o desenvolvimento deste capítulo, recorre-se a importantes autores que, de uma perspectiva crítica, contribuíram com uma vasta produção teórica sobre a formação do Brasil: Sérgio Buarque de Holanda (1995), Darcy Ribeiro (2006), Florestan Fernandes (2006), Octavio Ianni (2004), Raimundo Faoro (1979), Caio Prado Júnior (1986), Gilberto Freyre (2006) e Celso Furtado (2007).

O sistema colonial brasileiro é marcado por iniciativas econômicas da exploração de produtos para atender os interesses da metrópole. No entanto, foram os portugueses que iniciaram essa envergadura colonizadora, tendo o pau-brasil e o açúcar como os primeiros produtos a serem explorados nas terras brasileiras. Conforme destaca Ribeiro (2006), alguns aspectos contribuíram para esse processo: as habilidades dos portugueses na condução de um sistema de fazendas no Brasil para a produção do

açúcar e a experiência com o trabalho escravo. Mediado por um contexto de dominação estrangeira, o Brasil, ainda segundo o autor,

> [...] foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que o povo sublusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. (RIBEIRO, 2006, p. 404).

É, portanto, na sociedade colonial que se pode buscar as raízes que marcaram o surgimento das desigualdades sociais no Brasil presentes até os dias atuais, mediante novas configurações. Porém, a essência da estrutura de um país desigual, comandado por uma elite dominante, permaneceu.

Como colônia, o Brasil foi sendo inserido no capitalismo comercial e industrial para fornecer alimentos, minérios e madeira ao mercado europeu. A escravidão, ao longo de quase quatro séculos, respondeu pela oferta de mão de obra barata para a sociedade agrária, exportadora e dependente (PRADO JÚNIOR, 1986).

Faoro (1979, p. 203), de uma forma crítica e contextualizada, apresenta as características da sociedade colonial e a formação do patronato político brasileiro:

> Esta minoria comanda, disciplina e controla a economia e os núcleos humanos. Ela vive, mantém-se e se articula sobre uma estrutura de classes, que, ao mesmo tempo que influencia o estamento, dele recebe o influxo configurador, no campo político. O patrimonialismo, de onde brota a ordem estamental e burocrática, haure a seiva de uma especial contextura econômica, definida na expansão marítima e comercial de Portugal.

O autor descreve que a estrutura de classes que se formou, aliada a uma elite agrária e vinculada aos propósitos do rei, sob uma tutela que vinha "de cima", deixava, secularmente, as classes sociais incapazes de se emancipar. O estamento se assentava e se desenvolvia sobre a classe

proprietária e estava voltado totalmente para o capitalismo comercial. Sobre essa estrutura, o autor enfatiza que "a tradicional visão da sociedade da colônia dos dois primeiros séculos reduz as classes a duas, senão a uma, em seus dois polos extremos: o proprietário rural, com os engenhos e fazendas, contraposto à massa dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres" (FAORO, 1979, p. 204).

Fernandes (2006, p. 51) traduz de forma bastante objetiva o conservadorismo reinante da ordem social estabelecida no período colonial:

> A grande lavoura e a mineração, nas condições em que podiam ser exploradas produtivamente, impunham a perpetuação das estruturas do mundo colonial – da escravidão à extrema concentração de renda e ao monopólio do poder por reduzidas elites, com a marginalização permanente da enorme massa de homens livres que não conseguia classificar-se na sociedade civil e a erosão invisível da soberania nacional nas relações econômicas, diplomáticas ou políticas com as grandes potências.

O Brasil, a despeito de sua independência em 1822, manteve sua estrutura desigual, pois "as elites dirigentes dos estamentos senhoriais absorveram as funções que antes eram desempenhadas mediante a 'tutela colonial', privilegiando politicamente seu prestígio social" (FERNANDES, 2006, p. 60).

A monarquia constitucional, implantada no início do século XIX, não alterou em nada a ordem social. As elites mantiveram-se dispostas a manter o seu *status quo ante* e a defender a escravidão e a posse concentrada da terra. De acordo com Fernandes (2006), a monarquia constitucional empenhava-se mais pela apropriação dos meios de organização do poder criadas em detrimento das questões concernentes aos requisitos ideais de integração da sociedade nacional. O autor afirma:

> Desde que não se pusessem em questão "os interesses sagrados da nação", abertamente confundidos e identificados pelos estamentos senhoriais com os interesses da lavoura e mola mestra do seu

> radicalismo político, havia uma vasta área para a assimilação de novas adaptações econômicas, políticas e sociais. E ela foi, de fato, palmilhada nas direções possíveis pelas elites que ocupavam o cenário histórico antes ou depois da consolidação do Estado nacional independente (FERNANDES, 2006, p. 73).

Fernandes (2006) destaca, também, que o sistema colonial era subserviente à economia mundial. No contexto do capitalismo comercial e industrial da época, Portugal não era um país de muitas condições econômicas, pois seus processos econômicos se davam por alguns grupos financeiros e por outros países que controlavam o poderio econômico dos produtos coloniais. Houve um período de grande estagnação da economia na colônia. E, à medida que vão se expandindo as possibilidades de desagregação do sistema colonial, a economia começa a ter bases mais firmes para a urbanização e, mais tarde, a industrialização no Brasil.

Houve, então, como menciona o autor (2006), o início de um período de urbanização, principalmente após a Independência do Brasil. Nesse contexto urbano começam a surgir as elites formadas por banqueiros, artesãos, funcionários públicos, dotados de um "espírito burguês". Em ambos os momentos – rural e urbano –, mesmo após a Independência, manteve-se uma sociedade esclerosada por componentes oriundos do mundo colonial, caracterizado pela escravidão e pela dominação patrimonialista.

A Independência do Brasil, conforme enfatiza Fernandes (2006), significou uma primeira revolução social no Brasil, pois marca o fim da "era colonial" e torna-se uma referência para uma "época da sociedade nacional". Trata-se de uma fase de transição para um novo tipo de autonomia política. Nas palavras do autor, "o poder deixará de se manifestar de fora para dentro, para organizar-se a partir de dentro, malgrada as injunções e as contingências que iriam cercar a longa fase do predomínio inglês na vida econômica, política e diplomática da nação" (2006, p. 50).

A despeito de sua áurea revolucionária, a Independência manteve seu conservadorismo social e político. Segundo Fernandes (2006), o lado

revolucionário se destaca por despojar uma ordem social que foi herdada na sociedade colonial. E o seu lado conservador, pela preservação e fortalecimento de uma ordem social com poucas condições para engendrar uma autonomia necessária para a construção de uma nação. Dessa forma, as contradições que acompanhavam o desenvolvimento do país eram adversas, pois o sistema competitivo que estava se formando se chocava com um sistema estamental, com a persistência da escravidão. Os traços marcantes da sociedade escravocrata mantiveram-se fortes ao longo das décadas. Não sem razão, Freyre (2006, p. 44-45) destaca que a casa-grande é a atmosfera social de onde nasceu o Brasil:

> A história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: da sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo; da sua vida de menino; do seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas crendices da senzala. [...] nas casas grandes foi até hoje onde melhor se exprimiu o caráter brasileiro: a nossa continuidade social.

Ribeiro (2006) também destaca a força das relações senhoriais na formação do Brasil. Segundo ele, "[...] todas as nossas instituições políticas constituem superfetações de um poder efetivo que se mantém intocado: o poderio do patronato fazendeiro" (p. 201). A distância social manteve-se estável entre ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres.

A mentalidade de desprezo que a sociedade brasileira manteve em relação aos negros, tidos como culpados pela sua miserabilidade e desgraça, também é ressaltada por Ribeiro (2006). Ele aponta que esta nação "nunca fez nada pela massa negra que a construíra. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão" (RIBEIRO, 2006, p. 204). O fim da escravidão alterou pouco a condição negra no Brasil:

> Os ex-escravos abandonam as fazendas em que labutavam, ganham as estradas à procura de terrenos em que pudessem acampar, para viverem livres como se estivessem nos quilombos, plantando milho e mandioca para comer. Caíram, então, em tal condição de miserabilidade que a população negra reduziu substancialmente [...] pela terrível miséria a que foram atirados (RIBEIRO, 2006, p. 203).

De acordo com o autor, a sociedade que daí resultou apresenta insanáveis incompatibilidades, das quais se destacam "[...] a incapacidade de assegurar um padrão de vida, mesmo modestamente satisfatório, para a maioria da população nacional; a inaptidão para criar uma cidadania livre e, em consequência, a inviabilidade de instituir-se uma vida democrática" (RIBEIRO, 2006, p. 201).

Segundo Furtado (2007), o Brasil se apresentava com certo atraso do ponto de vista de uma nação moderna, e isso se constata já no início do século XIX. Conforme o autor, qualquer que fosse a forma como se processasse a independência, era uma única classe que sempre ocupava o poder, expressa desde o início pelos grandes senhores agrícolas.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2006, p. 20) acrescenta que diante desse contexto social não foi possível desenvolver uma democracia institucional, com base em governos locais e que "as instituições republicanas, adotadas formalmente no Brasil para justificar novas formas de exercício do poder pela classe dominante, tiveram sempre como seus agentes junto ao povo a própria camada proprietária". Além disso, indica também como uma das causas do atraso do país a forma de ordenação da sociedade, em que a atenção não estava voltada ao povo brasileiro, aos seus direitos e às suas condições de existência, mas, sim, estava voltada ao atendimento da feitoria exportadora. Holanda (1995, p. 31) complementa:

> A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de contradições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo

> de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e, timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra.

No Brasil, os processos de industrialização e urbanização, conforme destaca Ribeiro (2006), são processos complementares e que procederam a uma nova configuração ao Brasil, no início do século XX, marcado pelo êxodo rural e o espantoso crescimento da população urbana, num salto de 12,8 milhões, em 1940, para 80,5 milhões, em 1980. Para o autor:

> [...] vivemos um dos mais violentos êxodos rurais, tanto mais grave porque nenhuma cidade brasileira estava em condições de receber esse contingente espantoso de população. Sua consequência foi a miserabilização da população urbana e uma pressão enorme na competição por empregos (RIBEIRO, 2006, p. 182).

Ocorre repentino inchaço das cidades, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Diante do grande impacto da industrialização na sociedade brasileira, o autor chama a atenção para a formação das classes sociais nas cidades, reproduzindo e fortalecendo o fosso entre ricos e pobres. E, ainda em relação às classes sociais, complementa:

> As classes sociais brasileiras não podem ser representadas por um triângulo, com um nível superior, um núcleo e uma base. Elas configuram com um losango, com um ápice finíssimo, de pouquíssimas pessoas, e um pescoço, que se vai alargando daqueles que se integram no sistema econômico como trabalhadores regulares e como consumidores. Tudo isso como um funil invertido, em que está a maior parte da população, marginalizada da economia e da sociedade, que não consegue empregos regulares nem ganhar o salário mínimo (RIBEIRO, 2006, p. 195).

Diante dessa situação, Ribeiro (2006) faz uma crítica aos governos que só buscam a saída para o desenvolvimento do país por meio da venda de

indústrias criadas no passado e a inserção no mercado global. E questiona: "[...] até quando este país continuará sem seu projeto de desenvolvimento autônomo e autossustentável?" (p. 187). Acrescenta ainda:

> Não há, nunca houve aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (RIBEIRO, 2006, p. 408).

O autor observa que o Governo de Getúlio Vargas, na década de 1950, volta-se para uma política de capitalismo com foco no Estado, e que passou a ser substituída por um processo de industrialização substitutiva, no início da década de 1960, com o governo de Juscelino Kubitschek. O resultado disso era para ser uma Revolução Industrial, porém Ribeiro (2006) destaca que, por um lado, os resultados foram exitosos, diante de uma modernização dessas indústrias substitutivas, o que dinamizou a economia nacional, mas, por outro lado, houve uma concentração elevada em São Paulo, fazendo deste um polo de colonização interna, com um crescimento acelerado. Isso provocou uma diminuição no desenvolvimento dos demais estados. A partir desse processo, "[...] as metrópoles do Brasil absorveram imensas parcelas da população rural que, não tendo lugar no seu sistema de produção, se avolumaram como massa desempregada, gerando uma crise sem paralelo de violência urbana" (RIBEIRO, 2006, p. 186).

Ianni (2004) avalia que, ao longo do século XX, ocorre uma transição econômica de economia primária exportadora para uma industrialização substitutiva de importações. E, nesse percurso, o Estado se torna um lugar privilegiado para o capital, pois intensifica, em vários momentos, a sua atuação nas forças produtivas, na economia brasileira. O poder do Estado se fortalece cada vez mais em termos econômicos e políticos,

principalmente a partir da década de 1960, quando se desenvolveu um complexo industrial-militar.

O Estado, aos poucos, principalmente a partir do golpe de Estado, alarga sua presença na economia brasileira, momento em que "[...] desenvolveu-se uma aliança entre as Forças Armadas, e não apenas o Exército, com a indústria, a burguesia industrial" (IANNI, 2004, p. 253). Nesse período, a questão social é transformada, na maior parte das vezes, num problema de polícia. As lutas, os movimentos sociais, as greves sempre são capitalizadas pelos interesses representados pelo governo.

Ainda, para Ianni (2004), a industrialização no Brasil ocorreu de forma tardia e, ao longo da história do capitalismo no Brasil, houve a oscilação em duas tendências principais: em alguns momentos inclinava-se para um capitalismo nacional, autônomo, com o apoio do mercado interno e, em outros momentos, predominava um capitalismo associado, com articulação ao internacional, buscando o benefício das multinacionais. Embora com muitos problemas, disputas, o que passou a predominar foi o capitalismo associado, ou seja, um sistema econômico associado com as multinacionais, tendo como matriz os Estados Unidos, países da Europa e o Japão. Essa forma de capitalismo não é única, mas é a que mais se expande, desde a década de 1950. O autor destaca as desigualdades que resultaram desse processo:

> Sob vários aspectos, a formação do capitalismo no Brasil realiza-se de modo desigual e combinado. Desigual e combinado em termos não só econômicos, mas também sociais, políticos e culturais. As diversidades regionais, raciais e culturais escondem sérias desigualdades sociais, econômicas e políticas. Mas o capitalismo floresce, beneficiando-se e aproveitando as desigualdades que se escondem nas diversidades (IANNI, 2004, p. 261).

Dessa forma, reduz-se significativamente a possibilidade de um projeto de capitalismo nacional, soberano e autossustentado, pois, de acordo

com Ianni (2004, p. 255), "o capitalismo associado, no qual predominam a empresa e o banco estrangeiros radicados nos países dominantes, parece ser o coroamento desse largo processo".

Em 1982, mediante as contradições sociais que se desencadeavam ao desenvolvimento nacional, o crescimento explosivo da urbanização entra em crise e anuncia a sua impossibilidade de continuar crescendo dessa forma, pois, como explicita Ribeiro (2006, p. 184):

> Primeiro, a estrutura agrária dominada pelo latifúndio que, incapaz de elevar a produção agrícola ao nível do crescimento da população, de ocupar e pagar as massas rurais, as expulsa em enormes contingentes do campo para as cidades, condenando a imensa maioria da população à marginalidade. Segundo, a espoliação estrangeira, que amparada pela política governamental fortalecera seu domínio, fazendo-se sócia da expansão industrial, jugulando a economia do país pela sucção de todas as riquezas produtivas.

O autor, ao analisar o impacto da industrialização no país, menciona que uma das transformações importantes foi a passagem de um sistema tecnológico, com alta exigência de mão-de-obra para um sistema que utilizava uma tecnologia mecanizada, que, mediada por motores, viu-se cada vez menos dependente da força de trabalho disponível, tendendo, portanto, à marginalização. Ocorre uma inversão de um país que antes precisava importar mão-de-obra para uma situação em que essa mão-de-obra foi se tornando excedente, conforme destaca Ribeiro (2006, p. 238): "é o trabalhador brasileiro que se torna obsoleto como uma força descartável dentro da economia nacional".

Uma transformação mais recente, ainda mais radical, é a revolução tecnológica, pois "se uma vez mais nos deixarmos fazer consumidores de seus frutos, em lugar de dominadores de sua tecnologia nova, as ameaças sobre a nossa sobrevivência e sobre a soberania nacional serão ainda mais intensas" (RIBEIRO, 2006, p. 239).

Por fim, cumpre salientar que as transformações seculares ocorridas na formação da sociedade brasileira, desde o período colonial, apresentam na sua essência a estrutura de uma sociedade capitalista desigual, que tornou o Brasil um país rico, mas com os maiores índices de concentração de renda e de desigualdades sociais do mundo.

ELITISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tradicionalmente o sistema educacional brasileiro nos diferentes níveis de ensino é considerado excludente, pois reflete as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas do país. Conforme destaca Saviani (2011), tanto no tipo de sociedade antiga ou escravista, quanto no tipo de sociedade medieval ou feudal, a escola foi como uma modalidade educacional secundária, complementar, e isso se dava "porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho" (p. 82).

Saviani (2013) descreve que a primeira política educacional no Brasil foi a "educação pública religiosa", uma vez que contava com subsídios da Coroa Portuguesa. Sua origem se deu com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, e essa modalidade, coordenada pelo Padre Manoel da Nóbrega, destinava-se aos filhos de índios e de colonos portugueses. Em seguida, foi suplantada por um plano geral dos jesuítas, que privilegiou a centralidade nas "humanidades" e a formação das elites. O ensino jesuíta no Brasil foi até a metade do século XVIII, quando, em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo primeiro-ministro do rei de Portugal, o Marquês de Pombal.

Assim, conforme descreve Teixeira (1989, p. 61), a educação no projeto colonial era destinada primordialmente à elite branca:

> Os índios quando não eram escravizados, recebiam uma educação de evangelização nos seus próprios aldeamentos, sob a guarda e a proteção dos jesuítas. Os escravos eram educados pelo trabalho

> forçado e vida nas senzalas. O branco recebia uma educação de qualidade, baseada no saber medieval greco-latino, em sua interpretação teológica ou aristotélico-tomista.

A partir do século XVIII, as reformas pombalinas se inserem no âmbito das reformas modernizadoras inspiradas pelo Iluminismo, que se contrapõem ao ensino religioso. As escolas jesuítas foram fechadas no Brasil e substituídas por "aulas régias", mantidas pela Coroa, porém não foram desenvolvidas totalmente por falta de recursos, conforme nos aponta Saviani (2013). O autor afirma que a partir da independência política do Brasil, em 1822, retoma-se o debate relacionado ao problema da instrução pública nacional. Várias propostas foram apresentadas, com a ideia até de um sistema nacional de ensino, mas que não chegaram a se efetivar. A Proclamação da República significou, portanto, "[...] uma vitória das ideias laicas. Decretou-se a separação entre a Igreja e o Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas" (SAVIANI, 2013, p. 125).

Com relação ao ensino superior, Oliven (2005) aponta que no Brasil não havia ensino superior até o século XIX. Os estudantes da elite colonial para obter a graduação precisavam se deslocar até a metrópole. Assim, os filhos das classes dominantes, que estudavam em escolas reais, já eram preparados para frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Teixeira (1989) complementa essa reflexão, enfatizando que a Universidade de Coimbra foi a primeira universidade do Brasil, e que nos primeiros três séculos do Brasil-colônia, graduaram-se, nessa universidade, 2.500 jovens nascidos no Brasil. O autor aponta para as dificuldades que o Brasil tinha para consolidar uma universidade brasileira, daí que se originavam as escolas profissionalizantes, uma marca da educação superior, como já mencionado. Sobre a educação no período colonial, assim descreve o autor:

> A sociedade que implantava na colônia era, assim, uma sociedade arcaica, de cultura oral, anterior à palavra impressa, fundada na

> escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, explorada pelo monopólio mercantilista da metrópole, como uma superestrutura religiosa de culto dos santos [...], tudo dominado por um quadro clerical de padres letrados, pregadores e educadores, que lembrariam um corpo de intelectuais (TEIXEIRA, 1989, p. 57).

Com a chegada da família real no Brasil, em 1808, começaram a ser implementadas por Dom João VI as primeiras faculdades, consideradas profissionalizantes e seculares. Como aponta Teixeira (1989, p. 67), são criadas a "[...] Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escola de Belas Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim Botânico, mas não se fala em Universidade". Essa dificuldade de se implantar universidades no Brasil era substituída ou compensada por um ensino profissionalizante, caracterizado por um saber útil e aplicado.

Ribeiro (2006) contextualiza que, ao consolidar-se o Estado monárquico, se tornaram necessárias a criação de novas escolas médias e superiores para formar novas gerações de letrados,

> [...] para a magistratura e para o Parlamento, de bacharéis nativos, de engenheiros militares para a defesa, e de médicos para cuidar da saúde dos ricos. A cultura vulgar e, com ela, a maioria das técnicas produtivas, entregues a seus produtores imediatos, só muito lentamente começariam a modernizar-se. Como à criação das escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto (RIBEIRO, 2006, p. 231).

Com base na análise de Teixeira (1989), o século XIX, mesmo após a Independência do Brasil, continuou sendo um prolongamento do período colonial, tendo o país mergulhado numa profunda estagnação econômica, política e social. Para o autor, "o desenvolvimento da educação e do ensino superior no Império constituem exemplos de quanto uma elite, identificada com a Metrópole colonizadora e habituada à submissão a ela no seu sistema de valores, pode revelar-se incapaz de elevar-se à altura do projeto

nacional" (TEIXEIRA, 1989, p. 71). Dessa forma, durante o longo período do Império no Brasil, até o início do século XX, o Brasil não dispunha de outras formas de escolas, senão as profissionais, voltadas principalmente para os cursos superiores de Engenharia, Medicina e Direito.

De acordo com Saviani (2011), no final do século XIX, quando muitos dos países organizaram seus sistemas de ensino, o Brasil permaneceu atrasado, tardio, em termos de educação para a maioria da população, criando um déficit histórico. Chegou a ser considerado como um dos países com os maiores índices de analfabetismo, com um percentual de 85% de analfabetos em relação à população em geral.

A partir do momento em que o país inicia seu desenvolvimento, com o acelerado processo de urbanização e industrialização, "[...] as pressões sociais em torno da instrução pública intensificaram-se, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada" (SAVIANI, 2013, p. 126).

No período da Primeira República (1889-1930), Oliveira (2013) aponta que no Brasil a ideia da universalização e democratização do ensino estava direcionada principalmente para os primeiros anos de ensino e mesmo assim não se efetivava em nenhum dos graus de ensino. Esse caminho da democratização começa a se efetivar quando o Estado toma a educação como um mecanismo para a preparação da mão-de-obra da indústria que estava nascente.

Na década de 1920, como sinaliza Romanelli (2012), surge a primeira organização de ensino superior, a universidade. É criada por meio de uma determinação do Governo Federal a Universidade do Rio de Janeiro, agregando três escolas superiores já existentes, nas áreas de Medicina, Direito e Escola Politécnica. Assim também foram se sucedendo em outros estados com a criação de novas universidades.

Portanto, é na Modernidade, no modo de produção capitalista, que o conhecimento sistemático, as expressões letradas e escritas passam a ser valorizadas, tendo em vista principalmente as condições de vida na

cidade, haja vista que há um deslocamento do eixo produtivo da agricultura, do meio rural para a indústria, do meio urbano. A década de 1930 passa a ser um forte marco para as preocupações em termos de legislação da educação em nível nacional (SAVIANI, 2011).

Em 1931, por meio da Reforma Francisco Campos, foi decretado o Estatuto das Universidades com vigência até 1961, que passou a adotar o regime universitário para o ensino superior. Conforme os parâmetros deste estatuto, a primeira universidade criada foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que rompeu com o modelo tradicional, inovando seus objetivos. A partir daí começaram a surgir várias universidades públicas e privadas que foram se espalhando pelo país, somando-se 46 no ano de 1969 (ROMANELLI, 2012).

Ainda, conforme destaca Romanelli (2012), os objetivos do referido Estatuto eram vastos, mas continham uma visão distorcida, tanto da realidade brasileira, quanto dos limites que qualquer instituição escolar comporta. Nas palavras da autora, os objetivos da universidade moderna têm sido "a investigação científica e o preparo para o exercício profissional. [...] Mas, apesar de ambos constarem da declaração de princípios da legislação, a universidade brasileira vem perseguindo, desde a sua criação, apenas os objetivos ligados à formação profissional" (2012, p. 135).

O acesso à universidade, com o estatuto, continua sendo o vestibular, uma prática que se perpetua até os dias atuais, tendo algumas modificações, porém apenas no que se refere à nomenclatura e quanto ao tipo de provas, pois o seu caráter excludente e meritocrático ainda permanece.

A Reforma Francisco Campos também propôs a reforma no ensino secundário e, conforme menciona Romanelli (2012), iniciam-se os indícios de um ensino "elitista", tendo em vista a proposição de um ensino secundário com vastos conteúdos, subdivididos em dois ciclos: fundamental, de cinco anos, e um básico, de dois anos, sendo o primeiro considerado uma condição obrigatória para o ingresso em qualquer escola de ensino superior e o segundo, em escolas determinadas. Esse currículo era conhecido

como enciclopédico. O caráter "elitista" do ensino secundário também se somava a um sistema de avaliação rígido, controlado por um exagerado número de provas e exames, tornando o sistema altamente seletivo. Na visão da autora:

> [...] para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não estava totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 2012, p. 138).

Nesse sentido, a reforma de Francisco Campos não teve muita contribuição para o avanço do ensino naquele contexto. Além disso, vai se desmembrando uma estrutura educacional dualista, subdividida, de um lado, por uma educação primária e profissional para os pobres e, de outro lado, o ensino secundário e superior para os ricos (ROMANELLI, 2012).

Sobre o aspecto dualista, delegado ao ensino secundário, Oliveira (2013, p. 275) enfatiza que "o caminho escolar das elites era: do primário ao ginásio, do ginásio ao colegial e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior; o caminho das camadas populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos cursos profissionalizantes".

Em seguida, o movimento de renovação do sistema educacional, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, faz a crítica a essa estrutura educacional e propõe algumas mudanças na educação reconhecendo-a como um direito individual e um dever do Estado. Problematiza a estrutura de privilégio da escola a alguns, propondo que a educação deveria ser assegurada de forma pública gratuita e obrigatória, o que Romanelli (2012) considerou como uma visão avançada para a época por parte dos educadores.

Santos (2011, p. 29) enfatiza que as lutas pela democratização, em contraposição ao caráter elitista que marca a educação brasileira, se fizeram presentes desde a sua gênese e que "em diversos momentos da história da educação, as lutas pela expansão do sistema e ruptura com os privilégios são uma constante". Com isso, pode-se constatar que as reformas educacionais, as legislações educacionais geralmente tendem a estar a favor de uma ala dominante da sociedade, reproduzindo as contradições existentes e as desigualdades sociais do sistema capitalista.

A expansão da educação foi marcada nos diversos momentos de sua história por concepções que, como explicita Romanelli (2012), representam o predomínio de velhas concepções, enquanto o Manifesto representava uma concepção jovem e inovadora da educação.

Saviani (2013) destaca que, a partir da década de 1930, aconteceram várias medidas relativas à educação, como as reformas do ministro Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Constituição de 1934, que exigia a elaboração de um plano nacional de educação e a fixação de diretrizes da educação nacional. Mas ressalta que foi somente a Constituição de 1946 que definiu a educação:

> [...] como um direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas, e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da educação básica (SAVIANI, 2013, p. 127).

É importante frisar que na década de 1930, a partir da Reforma Francisco Campos, que regulamentava toda a educação superior pública e privada, houve uma disputa pelo controle da educação entre elites laicas e católicas. Conforme descreve Pegoraro (2013), a Igreja, sentindo-se impossibilitada para controlar a educação pública, buscou criar suas próprias universidades, a partir da década de 1940. Na visão do autor, essa atitude

não rompeu totalmente com o Estado, pois a educação superior católica sempre esteve paralela ao setor público e mantinha uma dependência financeira do Estado.

No período entre 1945 a 1965 há uma integração da educação superior, sendo criadas várias universidades federais, principalmente originadas da junção de institutos federais, estaduais e particulares, além da federalização de muitas instituições. Até o início de 1960, ocorreu um relativo crescimento da educação superior, pois esse ensino passa a ser uma exigência cada vez maior para o mercado de trabalho, principalmente nas empresas e burocracias estatais, conforme aponta Pegoraro (2013). O autor, mencionando os dados apresentados por Oliven (1990, apud PEGORARO, 2013, p. 65), demonstra que "o crescimento médio anual das matrículas na educação superior passou de 2,4%, no período de 1932 a 1945, para 12,5%, no período de 1945 a 1964".

Esse período, considerado como "populista", apresentou-se como um momento importante para o debate sobre a democratização do acesso à educação superior, pois, conforme destaca Oliveira (2013, p. 279), foi "[...] marcado pela perspectiva da crença no Estado intervencionista e promotor de políticas de bem-estar social. É também o período da chamada democracia desenvolvimentista via crescimento econômico do Estado". O autor considera que houve uma "massificação" do ensino superior, e chegou-se até a discutir sobre a supressão do vestibular e a universalização dessa modalidade de ensino. Houve um investimento maior na educação superior que nas séries iniciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tramitou por treze anos no Congresso e foi aprovada em 1961, não mencionava que a educação superior deveria ser ofertada principalmente por universidades. A partir de então, três órgãos se responsabilizavam pela criação de novos cursos: os Conselhos Estaduais, o Conselho Federal de Educação e as universidades. Nesse período, o setor que mais se desenvolveu foi o privado (PEGORARO, 2013).

Para a educação básica, a Lei também não correspondeu àquela expectativa prevista pela Constituição de 1946, pois o texto previa a isenção de responsabilidades no cumprimento quanto à obrigatoriedade escolar, limitando-se ao "[...] comprovado estado de pobreza do pai ou responsável e a insuficiência de escolas" (SAVIANI, 2013, p. 127).

Em 1964, a partir do golpe civil e militar, os militares passaram a ter uma ingerência direta nas universidades. Em 1968, intensificaram-se no Brasil e em vários países as mobilizações pela recusa do autoritarismo por parte dos militares, que vinha se manifestando inclusive na educação. Nesse mesmo ano é aprovada a Reforma Universitária, a Lei nº 5.540, de 1968, que implementou várias mudanças na educação superior, principalmente na área pública. Entre as principais medidas, destacou-se a abolição da cátedra, substituída por departamentos como unidades de ensino e pesquisa, a criação de institutos básicos e o vestibular passou a ser classificatório. A partir dessas reformas houve um crescimento de instituições privadas, de pequeno porte, e muitas delas tiveram sua origem a partir das escolas secundárias. Essa reforma, na medida em que desobriga a oferta de ensino superior no âmbito público, incentiva a oferta pela lógica privatizante do mercado (PEGORARO, 2013).

Nesse período, a expansão do ensino superior se deu, primordialmente, sob a égide do mercado, e o Estado foi se distanciando da oferta de vagas públicas. Além disso, destaca-se que os cursos eram predominantemente de cunho profissionalizante, voltados para a formação da elite dirigente.

O período que vai de 1964 a 1984 é a fase conhecida como "democracia doada", pois conforme destaca Oliveira (2013, p. 284), "a democratização para os militares e liberais conservadores e autoritários é fruto de doações do poder público, como, por exemplo, a ampliação de vagas do ensino superior". Nesse período, a educação passou por um processo de forte desmobilização política, delineada por medidas e reformas que se adaptavam ao modelo econômico vigente, com uma visão tecnicista e empresarial da educação.

A partir da Reforma Universitária, conforme destaca Oliven (2005), passaram a ser criados cursos com pequena duração e em áreas técnicas. Também, com o fim da cátedra vitalícia, os professores ganharam uma notoriedade em sua profissão, por meio de suas carreiras com dedicação exclusiva, regime de tempo integral e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, criando condições para o desenvolvimento da pós-graduação no país.

Saviani (2013, p. 127) aponta a limitação e o caráter dualista da política educacional, principalmente com a Lei nº 5.692/1971, que "fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus", pois previa a profissionalização universal e compulsória do segundo grau. Nas palavras do autor, o Grupo de Trabalho que propôs o texto estava "[...] sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional, destinado ao exercício das funções subalternas" (2013, p. 127). O autor menciona que a lei faz a distinção entre:

> [...] terminalidade ideal ou legal, correspondente à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de 11 anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional para garantir que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau ou não completassem o primeiro grau, saíssem da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 128).

Portanto, essa era mais uma medida dualista que manifestava um tratamento desigual na política educacional e uma forma de distanciar a chegada ao ensino superior, principalmente às camadas mais pobres. Saviani (2013) faz uma crítica a esse dualismo, uma vez que ele ainda se faz presente nos dias de hoje na política educacional, não apenas no ensino médio ao separá-lo do técnico, mas também "quando se advoga, no ensino superior, em favor dos centros de excelência destinados a ministrar

às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa em contraste com instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa" (2013, p. 128).

Em relação à fase militar no Brasil, Germano (2000) enfatiza a escalada repressiva que foi desencadeada nesse período de ditadura e que influenciou diretamente na educação brasileira. Na educação superior houve várias ocupações nas universidades, afastamento de professores, ocupação de reitorias por militares e, principalmente, um incentivo à privatização, ficando de lado a educação pública. Esse período deixou profundas marcas para a sociedade como um todo, pois houve um grande crescimento econômico, a abertura para o capital externo e, paralelamente, um aumento abrupto das desigualdades sociais entre ricos e pobres. Em resumo, o autor sintetiza que a política dos militares se caracterizou como uma expressão de dominação burguesa e a política educacional, inserida nesse contexto, resultou dessas correlações de forças.

O ensino superior, conforme descreve Oliveira (2013), passou por um crescente processo de privatização, controle e deteriorização. O autor ainda complementa:

> A "democratização doada", via expansão das matrículas do ensino superior, despreza o contexto socioeconômico e a situação educacional do país, tornando-se na realidade, uma pseudodemocratização, na medida em que procura 'universalizar', ou seja, tornar acessível às massas um ensino qualquer (OLIVEIRA, 2013, p. 286).

Na década de 1970, Saviani (2010) destaca a crise na sociedade capitalista, que conduziu a reestruturação de novos processos produtivos por meio da substituição do modelo fordista para o modelo *toyotista*, o que também influenciou diretamente no campo educacional. Nesse modelo do *toyotismo*, exigem-se trabalhadores cada vez mais flexíveis, polivalentes e em lugar de estabilidade no emprego há uma disputa cada vez mais por aumentar a produtividade. Na educação, a crença era da sua contribuição para esse novo processo econômico-produtivo.

Conforme Oliveira (2013), o final da década de 1970 e a década de 1980 é a fase da "democratização relativa", um período marcado por intensas mobilizações populares e a luta por eleições diretas, no qual foi consagrada a "transição democrática" para a democracia política brasileira e ocorreu a eleição direta para presidente da República. O autor descreve como um momento importante para a vida universitária, pois "[...] a universidade começa a intensificar uma posição mais crítica perante os problemas da sociedade, bem como a assumir sua parcela de responsabilidade na construção de um país realmente democrático" (2013, p. 293).

Com relação ao acesso à educação superior, na década de 1980, as produções teóricas passaram a denunciar cada vez mais o caráter seletivo e discriminatório do vestibular, e as pressões são intensas no sentido de exigir mudanças do governo. Nesse período, o Ministério da Educação promove vários debates sobre o vestibular, e as universidades buscam autonomia para propor seus próprios modelos de seleção (OLIVEIRA, 2013).

Ao retratar as desigualdades educacionais como uma herança histórica no Brasil, Pinto (2004) situa que a educação superior se expandiu principalmente pela via da privatização, no período entre 1980 a 2002. Em relação ao acesso à educação superior, naquele período, o autor destaca a "[...] alegada injustiça do sistema atual, uma vez que, argui-se, os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ao passo que os alunos mais pobres iriam para as IES privadas" (PINTO, 2004, p. 16). Pode-se dizer que havia nesse período dois movimentos: um de inclusão, por meio da oferta do ensino privado, e outro de exclusão, por meio do caráter meritocrático do vestibular.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: PERSPECTIVAS DE DEMOCRATIZAÇÃO

A partir da década de 1980, a sociedade brasileira vive um processo intenso de participação popular e mobilização em prol de uma nova constituinte, que significou um grande marco em termos de democratização. A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88 ocorreu durante o primeiro governo civil e, no entendimento de Farenzena e Luce (2013, p. 268),

> [...] foi premida pelas sombrias transações para o restabelecimento do regime democrático [...] e pelas demandas dos mais variados grupos sociais, os quais, na falta de bases democrático-representativas mais consolidadas para mediar as relações Estado-sociedade, buscaram intervir diretamente na elaboração do texto constitucional.

Trata-se de um momento significativo, em que a educação é reconhecida, perante a lei, como um dever do Estado e da família e um direito de todos (BRASIL, 1988). Cury (2002) reconhece a legislação como um instrumento importante para a garantia dos direitos sociais. Também salienta o avanço da educação ancorado numa concepção democrática de sociedade, em que o Estado é invocado a prover esse bem, tanto na garantia de igualdades quanto na redução das desigualdades, advindas dos conflitos relativos à distribuição da riqueza capitalista. Dessa forma, o autor ressalta que esta relação entre direito e dever implica a possibilidade de acionar instrumentos jurídicos capazes de viabilizar e fazer valer esse direito na falta do atendimento à educação escolar.

O Estado federativo foi recuperando suas bases, tendo como características as eleições diretas, a descentralização fiscal da Constituição Federal de 1988, enfim, a autoridade política em cada nível de governo passou a ser soberana e independente das demais. Sallum Júnior (2003), ao analisar algumas das mudanças políticas ocorridas no Estado brasileiro nas últimas duas décadas do século XX, focaliza dois processos que alteraram o

Estado, nas suas relações econômica e social: a democratização política e a liberalização econômica.

Sobre o processo de democratização política, o autor considera que houve um notável progresso brasileiro no sentido do aprofundamento da democracia, porém essa democratização não deixou de ser alvo dos ataques da elite empresarial. Sobre a liberalização econômica, destaca a acolhida ao capital estrangeiro e a privatização das empresas estatais, que se iniciaram ainda na década de 1980. O Estado passou a adotar um programa liberal de governo, com ênfase especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Assim, ao se referir às últimas décadas do século XX, Sallum Júnior (2003, p. 50) resume:

> [...] por maiores que tenham sido as mudanças ocorridas, o Brasil não escapou de sua condição periférica. A retomada do crescimento acelerado e a consolidação do Mercosul não serão suficientes para permitir que isso ocorra. Superar essa condição exige a inclusão social e econômica dos mais pobres, que ainda permanecem à margem das conquistas materiais da civilização moderna. Este é o desafio mais difícil e mais necessário para a sociedade brasileira superar neste século XXI.

No contexto neoliberal, a partir da década de 1990, o sentido que veio a ter a teoria do capital humano é a lógica de um *status* de empregabilidade, da competitividade, e a educação passa a ser um meio para acessar a esse fim e não um fim coletivo, mas um meio individual de cada um buscar as competências necessárias para sua inserção e na via de competir no mercado de trabalho. Nessa lógica "[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis" (SAVIANI, 2010, p. 430).

Além disso, a educação foi sendo atrelada cada vez mais pela iniciativa privada e o Estado tornou-se cada vez mais reduzido de suas possibilidades para iniciativas do setor público. Na educação superior, Saviani (2010) ressalta que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso a

política educacional vem seguindo variados modelos, buscando atender essa nova concepção de educação para o mercado. Nas palavras do autor, essa diversificação de modelos também "respalda a abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das 'universidades corporativas' que se vêm multiplicando nos Estados Unidos por iniciativa de grandes empresas" (2010, p. 441).

A Constituição de 1988 garantiu a autonomia universitária, e as universidades, a partir da década de 1990, com o Decreto nº 99.490, passaram a realizar seus próprios vestibulares, ocorrendo uma diversificação maior nos processos seletivos, mantendo, porém, o caráter elitista e meritocrático (OLIVEIRA, 2013).

Sallum Júnior (2003, p. 49) aponta que no período em que Lula assume o poder, o governo caracteriza-se por um projeto liberal-desenvolvimentista, dando continuidade à hegemonia liberal estabelecida, "porém seu objetivo não é reconstruir o Estado empresarial, mas reformar o Estado para que possa estimular o desenvolvimento privado e a igualdade social".

Nas últimas décadas, e mais especificamente nos governos de Lula e de Dilma, tornou-se necessário o debate para a implantação de políticas sociais mais efetivas, tendo em vista um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais. É nesse cenário que as ações afirmativas de acesso ao ensino superior emergem no sentido de abranger grupos historicamente marginalizados.

As ações afirmativas situam-se, portanto, num contexto histórico de elitização do ensino superior em que o acesso precisa ser ampliado. Nessa análise, Santos e Cerqueira (2009) destacam as perversas consequências para o ensino superior tendo em vista as escolhas econômicas neoliberais do país desde a década de 1990. Os autores arriscam dizer que, diante desse sistema tradicionalmente elitista de ensino, o governo de Lula "tem demonstrado, ainda que contraditoriamente, um interesse e uma disposição em favorecer o acesso e a permanência de determinados setores da

sociedade até então excluídos deste nível de escolarização" (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 14).

A partir desse percurso histórico sobre a educação brasileira, constatou-se que as desigualdades sociais e a elitização do acesso à educação superior apresentam a sua marca de origem – de um país que investiu tardiamente na educação – e a influência do caráter profissionalizante e da lógica do privado no seu percurso.

POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro.

Florestan Fernandes

Este capítulo apresenta um panorama sobre o Estado e a política educacional na área da educação superior, a partir da década de 1990, sob a influência neoliberal. Em seguida, enfatiza as políticas relacionadas à democratização do acesso à educação superior que foram sendo desenvolvidas num contexto mais recente, principalmente a partir da primeira década dos anos 2000, nos governos de Lula e Dilma. O capítulo explora, também, uma trajetória das ações afirmativas como políticas de acesso à educação superior pública, as quais foram sendo implementadas pelas universidades, o que culminou com a aprovação da "Lei das Cotas", em 2012.

ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir dos anos 90 do século passado, foram fortemente influenciadas pela lógica da globalização neoliberal. Nessa perspectiva, os objetivos econômicos

se sobrepuseram aos ideários da emancipação, e a produção do conhecimento se pautou pela lógica competitiva (LIBÂNEO, 2012).

Chauí (1999) observa que houve uma mudança, a partir da década de 1970, na forma de acumulação do capital, passando para um modelo de acumulação flexível. O Estado deixa de ser, progressivamente, o agente central de regulação do mercado e garantidor dos direitos sociais, para assumir a função de gerente e fiscalizador. O mercado assume-se como regulador de si mesmo, dispensando a presença estatal. Nesse sentido, "[...] a ideia de direitos sociais ou políticos tende a desaparecer, porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que tem acesso apenas os que têm poder aquisitivo para adquiri-la" (CHAUÍ, 1999, p. 31).

De acordo com a autora, o neoliberalismo se apresenta como uma ideologia de pensamento único, tendo como seu subproduto o ideário pós-moderno, que concebe a realidade como "[...] a fragmentação econômico-social e a compreensão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro. [...] corresponde a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado" (CHAUÍ, 1999, p. 33). Diante dessa nova forma de acumulação do capital, a mão-de-obra torna-se cada vez mais obsoleta, e o desemprego assume uma dimensão estrutural. Há um aumento das terceirizações e das privatizações; o capital financeiro e o monetarismo tornam-se o centro do capitalismo.

Diante desse contexto, conforme enfatiza Lima (2012), a educação é menos um bem público e mais um serviço, um bem privado a ser vendido. O autor descreve esse contexto como a "sociedade da aprendizagem", em que a educação é reduzida a uma dimensão utilitarista, deixando de lado seu caráter mais crítico, transformador, o "seu compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa" (LIMA, 2012, p. 15).

Sennett (2013) caracteriza esse contexto como uma “cultura do novo capitalismo”, que introduz novos valores aos sujeitos, baseados na individualização, na capacitação e eficiência para se tornar mais competitivo. Trata-se da passagem do capitalismo industrial para uma forma de acumulação capitalista, baseada em relações mais flexíveis. O autor usa uma metáfora para contextualizar essa mudança, em que se partiu da “jaula de ferro”, na qual os trabalhadores planejavam suas carreiras por longo prazo e se passou para o “Mp3”, em que as relações produtivas são pensadas em curto prazo, sendo flexíveis e maleáveis.

Essa nova cultura apontada por Sennett (2013), que perpassa várias dimensões da vida social, desafia a pensar a educação nessa sociedade conhecida como das “capacitações”, sendo o conhecimento visto não mais como um bem durável, mas como algo flexível, em que é preciso aprender cada vez mais para competir.

A esse respeito, Libâneo (2012) oferece contribuições para entender a educação brasileira à luz da influência de órgãos internacionais e uma perspectiva dualista da escola pública, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, que mantém e reproduz as desigualdades sociais, tem vínculos com os acordos internacionais, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essa Conferência produziu o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No âmbito brasileiro, essa conjuntura influenciou diretamente as políticas educacionais nas últimas décadas. Um primeiro documento, após essa Conferência, foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado durante o Governo Itamar Franco. O conteúdo influenciou as

políticas e diretrizes para a educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, tais como: universalização do acesso escolar, repasse de recursos financeiros, financiamento, descentralização da gestão, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, Parâmetros Curriculares Nacionais, LDB etc. (LIBÂNEO, 2012).

O autor argumenta que as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representam explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos. O debate destaca o impacto negativo da influência dos organismos internacionais na educação brasileira, pois foi transformando em cartilhas a elaboração de planos de educação dos governos federal, estadual e municipal, afetando a formação de professores, as formas de financiamento, as formas de currículo, as práticas de avaliação e a organização da escola.

Lima (2012) também destaca que existe hoje um "pedagogismo" dominante, que reforça a tese de que por meio da educação são possíveis grandes mudanças sociais e econômicas. Em documentos da União Europeia, essa concepção é visível quando se fazem alusões à ideia de prosperidade na economia global acessível a todos. As universidades encontram-se cada vez mais ligadas ao mundo empresarial e sua geração de conhecimento voltada para a comercialização.

Destacam-se as profundas alterações no campo das decisões políticas em educação, na relação entre estado e sociedade civil, principalmente no contexto europeu. Com o surgimento de novas instâncias supranacionais, agendas globais alteram a relação tradicional de educação, estado e sociedade civil. Há um deslocamento da concepção de educação para a centralidade na aprendizagem individual, voltada para obter ganhos econômicos e aumento da produtividade (LIMA, 2012).

Nessa mesma direção, Dale (2004) analisa as políticas educacionais no contexto de uma agenda globalmente estruturada, em que o Estado é influenciado por organismos internacionais, a exemplo da UNESCO. Os países precisam manter-se competitivos e seguem essa lógica da

globalização, movida por interesses econômicos, para garantir também seus financiamentos.

Nesse contexto neoliberal, o Estado assume novas formas de regulação e se transforma na condição de avaliador para estabelecer metas de desempenho e distribuir seus recursos ao longo das Instituições, ou seja, sai de uma lógica de administrador das políticas passando para uma instância da gestão. E, a partir dos anos 1990, constata-se a posição de um Estado mínimo para as políticas públicas, com a marca das privatizações e a distribuição de um conjunto de suas funções para outras instâncias da sociedade civil, na ótica da competitividade e o do individualismo (DALE, 2004).

Cita-se aqui a ideia de uma sociedade performativa, cujo destaque, conforme Ball (2010), é a mercadorização do conhecimento para a competição, e essa lógica influencia diretamente o setor público da educação e da política social. Performatividade é definida como "[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de 'terror', sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança" (BALL, 2010, p. 38). As performances tanto de organizações como de sujeitos individuais aparecem como medidas de qualidade, de resultados e de produtividade, e o conhecimento adquiriu um *status* de mercadoria, adquirindo um valor de troca.

Miranda (2005) também destaca alguns aspectos da educação na sociedade contemporânea, marcada por uma nova concepção de educação, ou seja, a escola constituída por um princípio de conhecimento estaria dando lugar ao princípio da "socialidade". A autora refere-se a esse princípio ao tratar da organização da escola por ciclos, que "situa como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade". (2005, p. 641). Esse princípio implica muitas mudanças na organização escolar, uma vez que o conhecimento é relegado a um segundo plano, e o importante é a permanência na escola, a proteção dos riscos sociais e o desfrutar dela como um espaço de cidadania, de convivência, da formação de valores sociais.

Libâneo (2012) dialoga nessa mesma perspectiva, ao afirmar a concepção de uma escola dualista e voltada para as aprendizagens mínimas, ou seja, uma visão de escola assentada no conhecimento e outra em missões sociais, tendo como pano de fundo a perspectiva da inclusão. Para continuar competindo no mercado mundial, o Brasil vem fomentando algumas iniciativas de inclusão com vistas a resolver sua dívida histórica de um contexto de desigualdades sociais e educacionais.

Severino (2008) ainda reforça a ideia de que para uma análise referente às políticas educacionais, o ponto de partida é situar o contexto da globalização da economia. Para ele, "[...] a problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem se ter bem presente a consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país, neste início de milênio" (SEVERINO, 2008, p. 76).

O capitalismo contemporâneo configurou uma sociabilidade típica, com base em profundas mudanças nas esferas do trabalho, da cultura e da cidadania. (SEVERINO, 2006). Trata-se de uma lógica perversa que compromete a humanização. No entanto, também faz a crítica quanto às reais condições para assegurar uma educação de qualidade. Observa, ainda, que o conhecimento se tornou um mero produto e não mais um processo. O autor aponta para a necessidade da construção de uma nova sociedade e uma nova sociabilidade e acredita na capacidade dos seres teleológicos e na educação para atuar como força de transformação, embora sua atuação tende a ser de conformação social. Considera que a educação precisa ser uma prática mediadora de forças emancipatórias, buscando uma humanidade mais renovada.

Ao analisar a educação superior, Chauí (2001, p. 112) descreve a universidade transformada num supermercado, definida como um espaço, em que "[...] estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra: o trabalho da fabricação, da distribuição, do arranjo, da colocação de preços". Na universidade supermercado,

> [...] entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. [...] É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjamos nas estantes, pelo número de objetos que registramos nos caixas, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até os carros no estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta por fazê-lo (CHAUÍ, 2001, p. 112-113).

A partir desse panorama geral sobre as políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, mediadas por uma agenda neoliberal e um novo modelo de acumulação do capital, percebem-se os desafios para a democratização do acesso à educação superior pública e, numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que o Estado convive com uma lógica cada vez mais privatizante, relegando a educação a uma condição de mercadoria, a ser comprada pelos que possuem certo poder aquisitivo.

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICAS DE ACESSO

Como já abordado, a elitização é uma das características mais marcantes da educação superior brasileira. Sua origem está estreitamente ligada à colonização, ao sistema escravocrata e à desigualdade socioeconômica operante na sociedade brasileira. Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas foram sendo implantadas como uma forma de democratizar o acesso à educação superior para uma população historicamente excluída dessa modalidade de ensino.

Conforme Silvério (2002, p. 91-92), as ações afirmativas conceituam-se como "um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. [...] as ações afirmativas têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E [...] prevenir a ocorrência de discriminação".

A partir da problemática das desigualdades sociais de acesso e permanência da maioria dos jovens brasileiros na educação superior pública, destaca-se que as lutas pela democratização do acesso à educação superior não são recentes, tendo se acentuado a partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país. As ações afirmativas, ainda que limitadas em seu raio de abrangência e impactos, foram inseridas como políticas públicas específicas para o enfrentamento à elitização do ensino superior brasileiro.

Portanto, um marco legal que fundamentou a temática das ações afirmativas foi a Constituição Federal de 1988, que consolidou o princípio da igualdade perante a lei. Feres Júnior, Daflon e Campos (2012) frisam que, além do importante marco legal introduzido pela Carta Magna com relação à temática racial, é importante destacar como antecedente que marcou a história das ações afirmativas no Brasil a divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais, no final dos anos de 1990. A partir desses estudos, as desigualdades raciais passaram a ter cada vez mais visibilidade governamental e pública, constituindo-se um movimento importante para a consolidação de uma agenda de reivindicações do movimento negro desde a década de 1980.

Em 1999, foi encaminhado ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99) que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais, de autoria da deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL). O projeto previa a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos dos cursos de ensino médio, tendo por base o Coeficiente de Rendimento (CR). Esse PL foi apensado a muitos outros projetos que foram tramitando durante o período de 1999 a 2012, culminando com a aprovação da Lei nº 12.711/12.

No ano de 2001, outro marco fundamental para o país adotar políticas de ações afirmativas foi a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. A partir deste marco, o estado brasileiro passou a reconhecer as consequências do racismo e "a necessidade de adoção de medidas que

pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos. Embora a luta pelas Políticas de Ações Afirmativas (PAA) seja antiga [...] foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática" (SANTOS, 2012, p. 289).

A posição do Brasil nesta Conferência foi decisiva para o fortalecimento do debate e para a definição das primeiras experiências de ações afirmativas na educação superior. Além disso, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) já estabelecia como meta a ampliação de 12% para 30% das matrículas do ensino superior para jovens de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001). Essas matrículas deveriam se concentrar em cerca de 40% no setor público. Esse percentual de 12% coloca o Brasil numa situação desvantajosa na América Latina, inclusive se comparada com países com situação econômica inferior, como é o caso do Chile, da Argentina, Venezuela e Bolívia (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na sua origem, as ações afirmativas apareceram como cotas ou reserva de vagas nas IES. A partir do ano de 2000, no Estado do Rio de Janeiro, foram aprovadas três leis estaduais[1] que reservavam vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros e pessoas com deficiência. Posteriormente, essas leis tiveram reformulações, com inclusão também de indígenas, filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço (SANTOS, 2012).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas de caráter social e racial, destinadas a estudantes egressos da escola pública, negros e pessoas com deficiência, o que ocorreu em 2003. A situação gerou muita polêmica, e muitos debates foram realizados naquele período entre a comunidade universitária e também externa. Além disso, motivou duas ações de inconstitucionalidade contra as cotas no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e, em seguida, ganhou espaço nacional, na instância do Superior Tribunal

1 Lei nº 3.524/2000; nº 3.708/2001 e nº 4.061/2003.

Federal, cujo equacionamento só ocorreu em 2012, quando declarada a constitucionalidade das cotas (SANTOS, 2012).

Ainda, conforme Santos (2012), no mesmo ano, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF) foi a segunda universidade que também aderiu ao sistema de cotas, adequando-se à Legislação Estadual e, embora tenha gerado um certo desconforto, o debate não se estendeu. No Estado da Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi pioneira por implantar um sistema de reserva de vagas para afrodescendentes nos cursos de graduação e pós-graduação de forma autônoma, aprovado em resolução pelo Conselho Universitário, instância máxima da Universidade, também em 2003.

No âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar ações afirmativas, na qual previu cotas raciais para negros e indígenas e intensificou o apoio ao sistema local de escolas públicas. Conforme destaca Santos (2012), o caso pioneiro da UnB, dentre as universidades federais, foi um processo que se expandiu gradativamente para as demais regiões do país, culminando com a aprovação da Lei nº 12.711/12. A experiência foi marcada por muito debate, e a reserva de vagas foi realizada por meio de um planejamento interno com respaldo na autonomia universitária, prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. As cotas passaram a vigorar em 2004, no segundo vestibular.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também no grupo das pioneiras, aprovou e estabeleceu o sistema de cotas, com a novidade da reserva de vagas de 10% para indígenas. Assim como nas universidades do Rio de Janeiro, as cotas na UEMS foram motivadas por duas leis estaduais "a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva de vagas para indígenas e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, por seu turno, fixou a reserva de 20% de vagas para negros" (SANTOS, 2012, p. 302).

Além das iniciativas das próprias universidades, mediante sua autonomia e/ou motivadas por legislações estaduais, algumas ações governamentais

foram sendo desencadeadas no governo Lula, com vistas à ampliação e democratização do acesso à educação superior.

Uma das primeiras ações do governo Lula para o setor educacional foi a criação de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial, com vistas a analisar a situação daquele momento e apresentar um plano de ação para reestruturação e a democratização das Instituições de Ensino Superior (IFES). A análise realizada pelo GT apontou a desarticulação do setor público brasileiro, uma vez que a prioridade era o setor privado, com uma expansão recorde (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Outras iniciativas relacionadas ao ensino superior, ainda no ano de 2003, foram a realização de dois seminários. Um deles foi organizado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), intitulado "Universidade: por que e como reformar". Esse evento fazia um debate preparatório de uma agenda que visava discutir a Universidade do Século XXI. Além disso, o debate situava o surgimento de um novo projeto nacional do governo pautado na expansão do ensino superior e inclusão social (SANTOS, 2003). O outro seminário, de âmbito internacional, foi organizado pelo MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (*Observatorie Internacional des Réformes Universitaires*), intitulado: "Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior". Conforme destacam Santos e Cerqueira (2009), os seminários contribuíram para a "redefinição de uma agenda para o ensino superior", servindo de base para o Grupo de Trabalho Interministerial. Os principais temas debatidos e apontados para a Reforma Universitária foram a avaliação e regulação, autonomia acadêmica e financeira, gestão, democratização e o acesso, a estrutura e organização.

Entre os principais desafios relacionados à educação superior foram apontados: "redefinir o seu papel no ensino superior; definir metas claras para o ensino superior; assumir o ensino superior como bem público; realizar uma avaliação criteriosa das IES públicas e privadas; repensar a organização estrutural" (SANTOS, 2003, p. 10).

No início de 2004, assumiu a pasta no Ministério da Educação o Ministro Tarso Genro, com o propósito prioritário de promover uma Reforma Universitária. Iniciou-se, então, a minuta final do projeto de Lei da Reforma Universitária, PL nº 7.200/06 (BRASIL, 2006), que foi encaminhada ao Congresso Nacional em 2006, pelo sucessor de Tarso Genro, Ministro Haddad. O projeto ainda não foi aprovado e continua em tramitação no Congresso Nacional. Na sua origem previa o estabelecimento de normas gerais para a educação superior, a regularização do sistema federal da educação superior e a alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

Importante destacar que, ainda que a Reforma Universitária não tenha sido aprovada, várias ações foram sendo implementadas pelo MEC, assinalando na prática alguns pontos da reforma. No que tange às ações relacionadas à discriminação racial, destacam-se a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a aprovação da Lei nº 10.639/2003, "que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de história da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do ensino fundamental" (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 403). Nesse sentido, a SEPPIR entende que:

> Políticas de reparações e de reconhecimento formarão **programas de ações afirmativas**, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (MEC/SEPPIR, 2004, p. 12).

O debate das ações afirmativas foi reaquecido em 2004, quando o Presidente Lula apresentou ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.627[2], que previa a reserva de vagas em 50% para estudantes egressos de escola pública nas Universidades Federais, com vagas específicas para pretos, pardos e indígenas, com base na representação proporcional das etnias nas unidades da

2 O referido PL foi apensado ao PL nº 73/99 e a outros PLs, que no ano de 2012 foram transformados na Lei Ordinária nº 12.711/2012.

Federação, de acordo com o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2004a).

Na mesma ocasião, o governo Lula criou, por meio da Medida Provisória nº 213[3], o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que destina bolsas em universidades privadas para estudantes egressos do ensino médio na rede pública ou particular, na condição de bolsista integral, matriculados em IES privadas, para estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios e para pessoas com deficiência. O programa foi muito criticado, porém, conforme observam Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 404), o PROUNI "representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto".

No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em que o governo propõe uma série de medidas para as instituições educacionais de todos os níveis (SEVERINO, 2008). Na educação superior situam-se duas metas principais: "a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior" (SEVERINO, 2008, p. 82). A finalidade é a ampliação de cursos noturnos nas Universidades Federais e dobrar o número de vagas, além de uma articulação entre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o PROUNI.

Ainda no ano de 2007, como uma das ações que integram o PDE/2007, foi instituído, por meio do Decreto nº 6.096/2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o principal objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A partir do REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, buscando viabilizar condições para que as universidades pudessem promover com qualidade a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

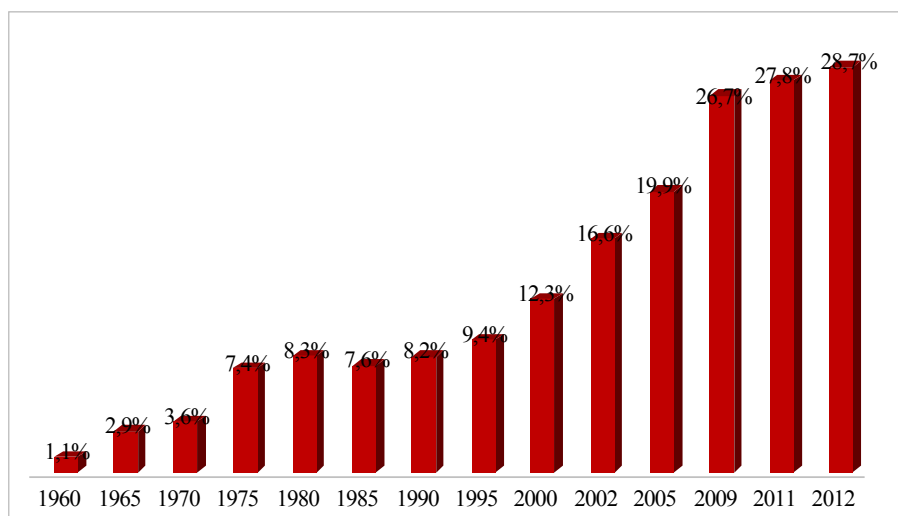
Também se destaca o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 pelo Ministério da Educação e regulamentado em 2010, por meio do Decreto nº 7.234. O programa objetiva apoiar a permanência

3 Em 2005 foi convertida na Lei nº 11.096/05.

de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2010a).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado ainda no ano de 1998, passou a ser utilizado, a partir de 2009, como mecanismo para avaliar o desempenho dos estudantes para a seleção em cursos de graduação, sendo adotado por muitas IFES como etapa única ou parcial (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Nesse cenário, caracterizado por muitas políticas destinadas à interiorização e à democratização do acesso e da permanência à educação superior, como o REUNI, PROUNI, PNAES, FIES, ENEM, constatou-se que houve um crescimento das matrículas na educação superior, aumentando o número de brasileiros com acesso a esse nível de ensino. Conforme dados do MEC/INEP (2014a), em 2012, quase 30% das pessoas, em relação à população de 18 a 24 anos, tinha acesso à educação superior. A taxa de escolarização bruta na educação superior passou de 16,6%, em 2002, para 28,7%, em 2012.

Gráfico 1 – Evolução da taxa bruta de escolarização na Educação Superior no Brasil (1960-2012)

Fonte: MEC/INEP (2013b; 2014a).

Ao considerar as regiões geográficas, em 2012, a Região Sul apresenta uma taxa bruta de 34,5%, taxa líquida de 19,8% e uma taxa líquida ajustada de 25,0%. Esses percentuais ficam acima da média brasileira e, se comparada com as demais regiões, a Região Sul apresenta as melhores taxas líquidas, ou seja, possui um número maior de pessoas cursando ou que já concluíram a Educação Superior na faixa etária de 18 a 24 anos (MEC/INEP, 2014a).

Ainda, considerando o período de cinco décadas na história da educação superior brasileira, a tabela 1 apresenta a evolução do número das instituições, cursos e de concluintes, nesse período.

Tabela 1 – Número de IES, cursos e concluintes na educação superior do Brasil (1968-2012)

Ano	Instituições	Cursos	Concluintes
1968	779	1.712	42.550
1975	860	3.497	161.183
1985	859	3.923	234.173
1995	894	6.652	254.401
2005	2.165	20.596	730.484
2012	2.416	31.866	1.050.413

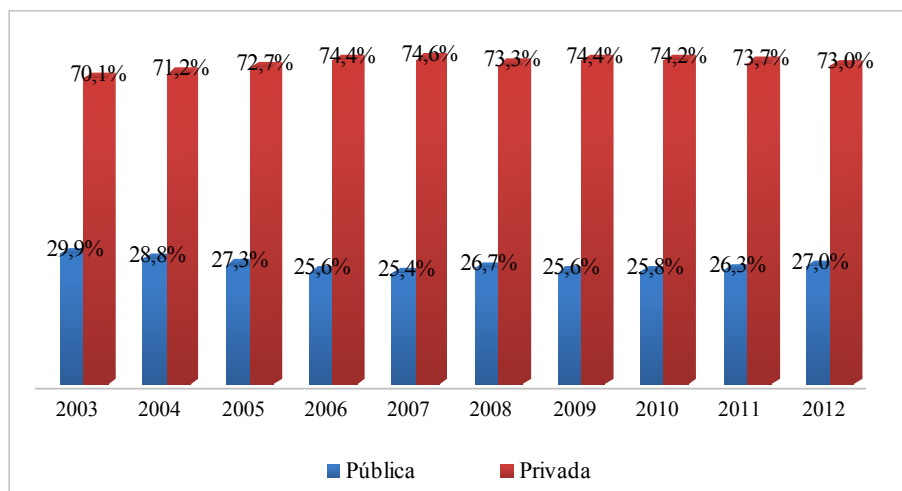
Fonte: MEC/INEP (2013b).

Conforme sinaliza o MEC/INEP (2014a), a maioria das IES, representada por 65,0%, encontra-se localizada em municípios do interior. A Região Sul concentra um percentual de 74,3%. Juntas, Região Sul e Região Sudeste, tem um percentual de 73,7%, com o maior número de IES do país, ditando a tendência nacional. Existe uma diferenciação entre as regiões, pois na Região Norte, por exemplo, a maioria das IES está situada nas capitais; apenas 38,3% no interior.

Outra característica da educação superior é a oferta dos cursos nas Instituições privadas. Em 2012, com base no MEC/INEP (2013b, p. 19), “das 2.416 instituições de educação superior do Brasil, apenas 8% são Universidades e detêm mais de 54% dos alunos, são, portanto, grandes

instituições. Por outro lado, as faculdades têm uma participação superior a 84%, mas atendem pouco menos de 29% dos alunos".

Dessa forma, das 7.037.688 matrículas realizadas na educação superior, em 2012, a maioria está concentrada em universidades, 54,2%; em faculdades, 28,8%; em centros universitários, 15,4%; e em institutos federais (IFs e Cefets), 1,6%. Naquele ano registrou-se 73,0% das matrículas na rede privada, das quais 15,5% estavam distribuídas nas IES da rede federal; 9,9% nas IES da rede estadual; e 2,6% nas IES municipais (MEC/INEP, 2014a). Pela análise do gráfico 2, que demonstra a evolução das matrículas no período de 2003 a 2012, conforme a categoria administrativa, constatou-se que o aumento do número de matrículas ocorreu principalmente no âmbito privado.

Gráfico 2 – Evolução do percentual de matrículas na educação superior no Brasil (2003-2012)

Fonte: Elaboração própria com base em MEC/INEP (2014a).

Com relação ao crescente aumento de matrículas nas IES privadas, Giolo (2009) destaca que essa situação não é tão recente e remete ao ano de 1996, principalmente, quando foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa legislação educacional permitiu uma maior flexibilização

para a educação superior, a diversificação das formas de oferta, das IES e dos cursos. Para muitos organismos, essa situação remetia a uma forma de melhorar os índices da educação e, para muitos investidores, uma forma de tornar a educação um negócio, um bem comerciável e lucrativo.

> As instituições públicas que não foram privatizadas experimentaram um interminável calvário, como foi o caso das instituições educacionais, e as instituições privadas gozaram de muito crédito (nos dois sentidos: moral e financeiro) e muito estímulo. A LDB é a expressão desse momento e desse contexto e acabou sendo decisiva para a criação do mercado educacional referido aqui. O teste da realidade a princípio confirmou a regra: os indicadores mostravam que, em todos os lugares, as instituições de educação superior se instalavam e prosperavam (GIOLO, 2009, p. 3).

Ainda conforme o autor, várias foram as estratégias utilizadas pela rede privada para a expansão da educação superior: educação a distância, oferta de cursos no interior e com menores custos, oferta de cursos voltados para a tecnologia, com vistas a atender rápido ao mercado de trabalho. A título de exemplo, no período de 1996 a 2007, enquanto as instituições públicas cresceram 18,0%, as instituições privadas cresceram a uma taxa de 185,8%, passando, estas últimas de 711 IES, em 1996, para 2.032, em 2007, e de 3.666 cursos para 16.892 (GIOLO, 2009).

Com essa expressiva expansão da educação superior, principalmente na rede privada, reforçam-se os desafios pela democratização do acesso às camadas populares. Para Giolo (2009, p. 13):

> A expansão do ensino em direção às classes populares terá de contar com uma decisiva ação do poder público, em primeiro lugar, para expandir o ensino médio e, em segundo lugar, para dar oportunidades em instituições públicas aos alunos das classes populares que quiserem realizar sua formação em nível superior. Já não se pode fazer, no Brasil, expansão sem democratização, pois os dois processos se tornaram interdependentes de forma absoluta. As instituições públicas, além de serem ampliadas (em novos campi e novas

> instituições) precisam atuar com mais firmeza na implantação de uma política de cotas e na abertura de cursos noturnos.

Para Ristoff (2013a), predominou, ao longo de mais de vinte anos, uma política nacional privatizante na educação superior, com uma lógica de expansão pelo viés da participação do setor privado. Somente a partir de 2006, constataram-se indícios de contenção dessa expansão por meio de políticas estimuladoras à recuperação das instituições federais públicas. Para o autor, em 2010 e 2011 o crescimento do setor público começa a ter números mais expressivos, com um ritmo ligeiramente superior ao apresentado pelo setor privado.

A partir desse cenário, que caracteriza a educação superior, situa-se uma das políticas mais recentes, que após muita pressão por parte dos movimentos sociais, torna-se uma realidade, a "Lei das Cotas". Trata-se de mais uma política pública que tem por finalidade contribuir para o processo da democratização da educação superior.

"LEI DAS COTAS" E DEMOCRATIZAÇÃO

Durante os treze anos de tramitação do Projeto de Lei, que culminou com a "Lei das Cotas", destacam-se a importância das primeiras experiências nas universidades com a adoção de ações afirmativas e o papel dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, para que essas políticas pudessem de fato democratizar as condições para o acesso e a permanência na Educação Superior. Por outro lado, esse debate sempre foi muito polêmico, marcado por muitos movimentos de resistência às cotas, principalmente as de caráter étnico.

Situa-se, como um movimento de resistência às cotas, o Manifesto "Todos têm direitos iguais na República Democrática – posicionamento de intelectuais brasileiros contra o sistema de cotas raciais"[4]. Esse manifesto

4 Disponível em: <http://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm>. Acesso em: 22 fev. 2014.

foi assinado por alguns intelectuais brasileiros e foi encaminhado, em 29 de junho de 2006, ao Congresso Nacional, aos deputados e senadores, com pedido, em nome da República Democrática, que recusassem o PL nº 73/1999 (PL das Cotas) e o PL nº 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial).

Em seguida ocorre uma reação por parte de grupos favoráveis à adoção de cotas raciais nas universidades e, em 04 de julho de 2006, é apresentado ao Congresso Nacional o Manifesto "Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial[5]". O documento conclamava aos congressistas a aprovação da "Lei de Cotas" (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Ao mesmo tempo em que essas manifestações estavam acontecendo, tramitavam no Supremo Tribunal Federal duas ações de inconstitucionalidade. Uma delas era a Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI nº 3.330, ajuizada em 2004, que questionava o PROUNI, cuja proposição foi feita pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), pela Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social (FENAFISP) e pelo Partido dos Democratas (DEM). Outra ação, também movida pela CONFENEN, era a ADI nº 3.197, contra o sistema de cotas implantado nos concursos vestibulares para o ingresso de candidatos ao ensino superior das universidades estaduais do Rio de Janeiro.

Em 2008, mais dois manifestos foram entregues ao então Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Gilmar Mendes. Um deles, entregue em abril de 2008, declarava-se contra as leis raciais, o Manifesto *"Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais"*[6]. O teor desse documento aprofundava o manifesto anterior e questionava a constitucionalidade das cotas.

O outro Manifesto foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal, em maio de 2008, por um grupo de estudantes, artistas e ativistas de direitos

5 Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/manifesto/index.htm>. Acesso em: 21 fev. 2014.

6 Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>. Acesso em: 21 fev. 2014.

humanos, em resposta aos manifestos anteriores. O Manifesto "120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil. Manifesto em defesa da Justiça e constitucionalidade das cotas"[7] apresentava os avanços já conquistados por meio das ações afirmativas e a defesa do projeto de "Lei das Cotas" e do Programa PROUNI. Também trazia críticas aos manifestos anteriores de reação às cotas, mais especificamente para negros. Destaca-se o importante papel da sociedade civil organizada nesse processo, pois consta no Manifesto que "a difusão das ações afirmativas é fruto de uma luta histórica e uma extraordinária mobilização social que produziu uma efervescência de debates em ambientes políticos e acadêmicos em todas as regiões do país" (NASCIMENTO et al., 2008, p. 4).

No ano de 2009, o partido Democrata entrou com mais uma ação no Supremo Tribunal Federal, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF nº 186, que questionava o sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB), que destinava 20% de suas vagas para negros. Também a ação pedia a extensão da decisão a todos os programas desta natureza do país (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013).

Em julho de 2010, foi aprovada a Lei nº 12.288 que dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Este Estatuto prevê a efetivação da igualdade de oportunidades à população negra, e uma das medidas para esse fim foi a adoção dos programas de ações afirmativas por parte do poder público. Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 406) o Estatuto "oficialmente reconheceu o Brasil como um país multirracial e multiétnico no qual as pessoas de descendência africana estiveram sujeitas à discriminação racial".

Em 2012, após um longo tempo de tramitação, foram julgadas as ações de inconstitucionalidade contra as cotas (ADI nº 3.197) e contra o programa PROUNI (ADI nº 3.330). Na primeira delas, o Supremo Tribunal Federal julgou a constitucionalidade das cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro; a segunda, ADI nº 3.330, também foi julgada

7 Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/manifesto_favor_cotas.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

pela constitucionalidade, tendo a maioria dos votos do Plenário do Supremo Tribunal Federal.

A ADPF nº 186 foi direcionada para a instância mais alta do país, para o Ministro do Superior Tribunal Federal: Enrique Ricardo Lewandowski. Em abril de 2012, após dois dias de julgamento, a Suprema Corte votou declarando a constitucionalidade da política de cotas e julgou improcedente a ação impetrada pelo partido Democrata, concluindo pela constitucionalidade da política de cotas adotada pela Universidade de Brasília (UnB).

De 1999 até 2012 também foram realizados diversos seminários e centenas de audiências públicas, atividades sempre marcadas pela pluralidade de visões sobre os efeitos e o mérito do projeto e, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, decidiu-se pela constitucionalidade das cotas e do PROUNI. Meses depois, em outubro de 2012, a Presidenta Dilma sancionou a Lei nº 12.711, conhecida como a "Lei das Cotas", que foi em seguida regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria MEC nº 18.

É importante destacar que até a aprovação da Lei nº 12.711 as ações afirmativas foram sendo implementadas nas instituições de diversas formas. A partir de um levantamento realizado em 70 instituições de ensino superior público, que adotavam algum tipo de ação afirmativa, no período de 2002 a 2010, Feres Júnior, Daflon e Campos (2013) apontam que a cota era a modalidade mais comum, mas apareciam outras formas como bônus e acréscimo de vagas. No período em destaque as ações afirmativas se faziam presentes em mais de 70% das instituições de ensino superior públicas no país, e a maioria dessas universidades foi operando com legislações próprias, como resoluções universitárias e leis estaduais.

Quanto às modalidades de ação afirmativa, os autores situam que a mais praticada é a que beneficia estudantes oriundos de escola pública, sendo esta referenciada como uma ação afirmativa social. Cerca de 87,1% dos beneficiários de ações afirmativas são alunos de escola pública, em seguida aparecem os negros, representando 57,1%, e os indígenas, 51,4%, seguidos de outras modalidades como pessoas com deficiência, quilombolas, baixa

renda, entre outras. Consideram ser esta uma distorção do debate público sobre o tema, pois "programas que utilizam categorias étnicas raciais não são sequer os mais comuns entre as modalidades de ação afirmativa no ensino superior público de nosso país" (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013, p. 4).

Conforme Cara (2012, p. 11), "a sociedade civil organizada venceu os debates no Congresso Nacional, em alguns momentos contra as posições do Governo [...] porque acumulou mais argumentos técnicos e soube somar a eles uma eficaz mobilização social, fortalecida por incansável pressão política".

A "Lei das Cotas" constituiu um marco para a educação superior pública brasileira e, com a sua aprovação, os institutos técnicos federais e as universidades públicas federais passaram a ser obrigadas a reservar, no quadro de suas vagas, 50% para estudantes que cursaram integralmente na rede pública o ensino médio, para o acesso às universidades federais, e o Ensino Fundamental para o acesso aos Institutos Federais (BRASIL, 2012a).

No preenchimento das vagas devem ser reservadas 50% (cinquenta por cento) aos estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) e, com distribuição proporcional, deverão ser preenchidas vagas por curso e por turno pelos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com referência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012a).

A figura 1 representa a distribuição de vagas a partir da nova Lei.

Figura 1 – Distribuição de vagas conforme a Lei nº 12.711/12

Quantidade de vagas

No mínimo 50% de alunos de escola pública

Demais vagas

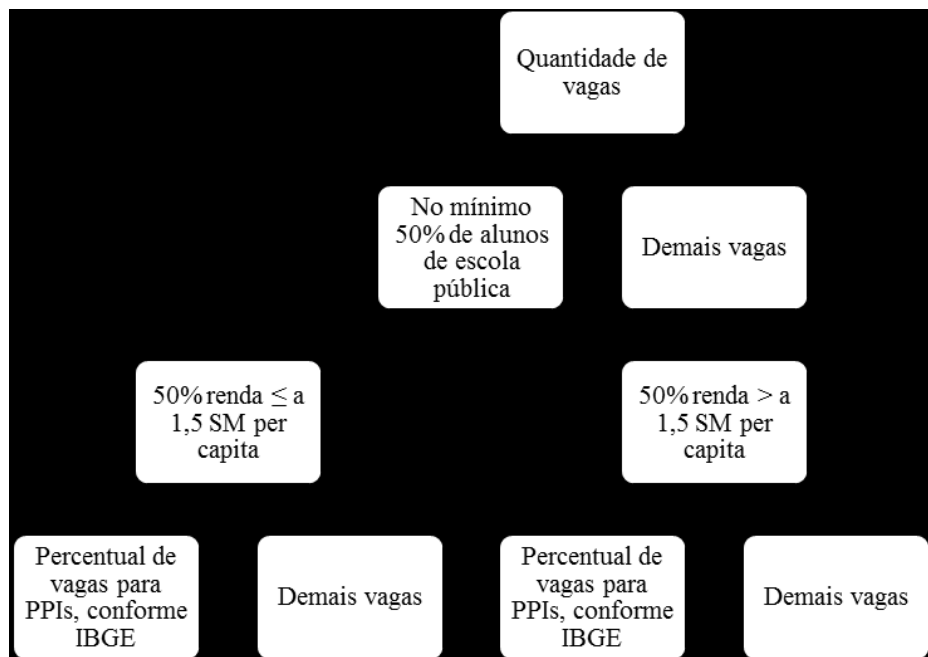
50% renda ≤ a 1,5 SM per capita

50% renda > a 1,5 SM per capita

Percentual de vagas para PPIs, conforme IBGE

Demais vagas

Percentual de vagas para PPIs, conforme IBGE

Demais vagas

Fonte: Lei nº 12.711/12.
Nota: SM = salário-mínimo; PPIs = pretos, pardos e índios

A "Lei das Cotas" tem a previsão de ser avaliada no período de dez anos, porém o debate e as polêmicas continuarão, principalmente com relação à sua aplicação e efetividade. Porém, há de se destacar que está em curso uma mudança no perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras e a lei veio com a expectativa da uniformização dessas iniciativas em todo o país.

Em relação ao significado dessa política para a educação brasileira, Santos (2012, p. 307) reconhece: "trata-se de um marco histórico, pois reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos desse importante lugar social que é a universidade pública". A despeito da importância da referida lei para a democratização do acesso ao ensino superior, ela não é suficiente para dar conta da redução

das grandes desigualdades existentes. Aponta-se, por exemplo, a necessidade de uma consistente política de permanência para os estudantes.

Santos (2012, p. 306) observa que a "[...] luta e o combate a todo tipo de discriminação, melhoria na distribuição da renda, entre outros, são mecanismos indispensáveis à promoção da verdadeira inclusão". O autor sinaliza, ainda, que se fazem pertinentes outras medidas com vistas à democratização de todo o sistema educacional, como a melhoria de educação básica pública como um todo, principalmente o ensino médio.

Para Dourado (2012, p. 11), essa lei representa um passo importante para democratizar o acesso ao ensino superior e "ao estabelecer cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro e sua efetivação certamente contribuirá para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior".

Oliveira (2012) considera que, por muitos séculos, se convive no Brasil com um sistema educacional precário, organizado de forma fragmentada, dualista e seletivo, e a aprovação da "Lei das Cotas" tem o grande desafio de repensar toda a estrutura da educação superior pública brasileira, assegurando a sua qualidade e o seu caráter democrático, como um bem público de acesso a todos os brasileiros.

Feres Júnior, Daflon e Campos (2012, p. 413) apontam que as políticas de ações afirmativas "[...] que atendem tanto o critério classe social (via o critério escola pública) como raça, estão mudando a face da educação superior em nosso país, pelo menos no que toca ao acesso a instituições de ensino de qualidade, caso das universidades públicas".

Destaca-se que os desafios para a universalização do acesso à educação superior no Brasil são grandes, pois chama a atenção a quantidade de jovens que ainda se encontram fora das instituições educacionais. Os dados apontados por Carvalhaes, Feres Júnior e Daflon (2013) demonstram o desafio de acesso dos jovens à educação superior, pois cerca de 20%, em média, dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, não estão frequentando a

escola. O ensino médio, portanto, constitui um grande obstáculo de retenção. Segundo afirma o IBGE (2013a, p. 123), "em 10 anos, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam escola cresceu somente 2,7 pontos percentuais, passando de 81,5%, em 2002, para 84,2%, em 2012".

A "Lei das Cotas" está nos primeiros anos de implementação, e os seus resultados ainda precisam ser avaliados. Ao realizar um estudo comparativo dos percentuais de vagas que deveriam ser reservadas nas universidades e o que ocorre de fato, no primeiro ano de aplicação da referida Lei, Feres Júnior et al. (2013, p. 26) observam que "as universidades ainda não estão cumprindo a lei em sua integralidade, o que deve ser reflexo da sua implantação gradual. O percentual total de vagas reservadas em todas as federais – 31,5% – ainda está aquém dos 50% estabelecidos pela Lei nº 12.711".

Verificaram-se muitos programas e ações por parte dos governos na tentativa de ampliar o número de matrículas na educação superior pública, tendo em vista um contexto de forte privatização e elitização presentes até então. Ao realizar essa contextualização, é possível apontar algumas conquistas, contudo, indica-se que muitos são os avanços que precisam acontecer para uma educação de qualidade, pública e universal. Destaca-se, ainda, que não se pode esquecer a herança histórica que marcou a educação brasileira, com uma educação elitizada, com marcas de profundas desigualdades sociais e raciais.

Por fim, considera-se que as ações afirmativas no âmbito do ensino superior brasileiro encontraram um campo político fecundo para seu desenvolvimento nesses últimos anos. No entanto, cabe destacar que se trata de uma luta histórica, também de movimentos sociais e outras instâncias da sociedade civil, pela democratização das condições de acesso das camadas mais pobres à educação superior, tendo em vista a longa trajetória da elitização desta modalidade de ensino.

POLÍTICAS DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta.

Boaventura de Sousa Santos

A intenção neste capítulo é apresentar, primeiramente, uma contextualização sobre o processo de criação da UFFS, como um projeto de uma política pública de educação superior. Será enfatizada a luta histórica dos movimentos sociais pelo acesso à educação superior pública para uma região que ficou à margem desse acesso por muitos anos, a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Num segundo momento, o propósito é apresentar uma trajetória com as características das políticas de acesso adotadas pela UFFS nos primeiros anos de sua existência.

CRIAÇÃO DA UFFS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul diferencia-se das demais instituições de educação superior brasileiras, especialmente devido ao fato de que sua criação foi decorrente da forte participação da sociedade civil organizada, em particular os movimentos

sociais. Trata-se, portanto, de um projeto de universidade pública, com um cunho público e "popular" desde suas origens, destinada ao atendimento das camadas populares de uma região que historicamente não teve acesso à educação superior pública: a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. De acordo com Trevisol, Cordeiro e Hass (2011, p. 31), a origem da UFFS se deu "[...] no âmago da sociedade civil organizada. Ela nasce de 'fora para dentro'; surge dos movimentos sociais e, na sequência, legitima-se como instituição pública estatal por meio da Lei Federal nº 12.029/2009".

As características que marcam a origem da UFFS influenciaram marcadamente o seu projeto político institucional, conforme sinalizam Trevisol e Ló (2013, p. 7):

> [...] o lugar (geográfico, político e social) de nascimento da UFFS está longe de ser algo irrelevante. Além de inseri-la na história do Ensino Superior brasileiro como a primeira universidade pública federal nascida dos movimentos sociais, tal fator atua decisivamente sobre a construção de sua identidade.

A Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e o seu entorno, espaço em que a Universidade está inserida, está localizada na fronteira com a Argentina, contemplando 396 municípios e abrangendo as regiões do sudoeste do Paraná, o oeste de Santa Catarina e o noroeste do Rio Grande do Sul, com uma população de cerca de quatro milhões de habitantes, conforme dados obtidos no site do Fórum Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul[1]. Trata-se de uma região que ainda concentra significativa parte de sua população na zona rural. Em linhas gerais a mesorregião se caracteriza pelo:

> [...] empobrecimento relativo, pressão dos sistemas produtivos sobre os recursos naturais; crescente perda de dinamismo da economia regional ante o contexto de globalização e empobrecimento social, decorrente da dificuldade de inserção das pequenas propriedades rurais no mercado e das precárias condições de moradia de parcela

1 Disponível em: <http://mesomercosul.org.br/mesoregiao.asp>. Acesso em: 09 out. 2014.

> significativa da população, caracterizadas pelas deficiências de saneamento básico e falta de acesso à saúde e à educação. Como consequência dos fatores elencados, advém a baixa capacidade de absorção de mão-de-obra e retenção da população, que leva ao êxodo rural e à emigração regional (FÓRUM MESORREGIÃO GRANDE FRONTEIRA DO MERCOSUL, 2014, p. 1).

No que se refere à educação, conforme análise de Trevisol, Cordeiro e Hass (2011, p. 42), "trata-se de uma região historicamente desassistida pelo poder público, especialmente no que diz respeito ao acesso à Educação Superior, considerada pelo Ministério da Integração Regional como uma área em depressão econômica".

Ao retratar o processo de implementação e criação da UFFS, é necessário traçar um resgate histórico de algumas mobilizações, iniciativas e ações desenvolvidas por um conjunto de pessoas, principalmente pelos movimentos sociais e demais lideranças políticas e comunitárias em prol do acesso à educação superior pública para a região.

O contexto em que esse processo se insere não é tão recente, pois a luta pela causa da educação superior pública para a região remonta ao final da década de 70. Conforme Trevisol (2014), a partir do final dos anos de 1960 foram criadas as primeiras faculdades na região, constituindo-se como fundações públicas de direito privado. Mais tarde foram surgindo IES públicas (federais e estaduais), porém situadas em cidades mais populosas da região. Dessa forma, a educação superior pública era destinada majoritariamente aos estudantes oriundos das classes médias e das escolas privadas. E o ensino privado, destinado àqueles que possuíam condições de subsidiar o pagamento das mensalidades.

As mobilizações e iniciativas pela interiorização e expansão da educação superior pública foram ocorrendo em várias regiões dos estados do Sul do país, e essa demanda foi sendo respondida pela criação de IES de direito privado, mas especificamente as comunitárias, implementadas pelos poderes públicos municipais (TREVISOL, 2014).

A década de 80 é marcada pela crise da economia agrícola familiar e foi se acentuando o processo de êxodo rural, em que muitos jovens saíram do campo em direção às grandes cidades em busca de trabalho assalariado (TREVISOL, 2014).

O caráter elitista e privatizado da educação superior pública, que excluía milhares de jovens da obtenção de um diploma universitário, foi ainda reforçado, a partir da década de 90, com as políticas neoliberais e com a flexibilização da legislação educacional, que permitiu o estímulo ao crescimento das IES privadas. Assim, por décadas, as pressões populares mantiveram-se, e, por vezes, com suas expectativas abortadas de ter uma universidade pública na região da Messorregião Grande Fronteira do Mercosul (TREVISOL, 2014).

Com a tomada de posse do Presidente Lula, em 2003, iniciaram-se muitas mudanças nas políticas educacionais destinadas à educação superior, a partir do compromisso assumido nas propostas desse governo para a democratização, expansão e interiorização da educação superior pública brasileira. Além disso, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) também apontava como uma de suas metas a necessidade de ampliação das matrículas de educação superior aos jovens de 18 a 24 anos no setor público (TREVISOL, 2014).

Aliada à convicção de que a região carecia de educação superior pública, uma das motivações para a luta por uma universidade pública na região foi a vinda do Presidente da República à cidade de Chapecó, para abertura da Exposição-Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó (EFAPI), em 2003. Nesse ato, o presidente Lula manifestou publicamente que haveria uma universidade federal no Oeste catarinense. Conforme Trevisol (2014, p. 10) "o aceno de Lula passou a ser uma vitória para as lideranças e organizações que vinham, há décadas, construindo o convencimento público sobre a importância de uma IES pública para a região. A pauta antiga e restrita passou a ser contemporânea, pública e estatal".

A partir do compromisso sinalizado pelo Presidente da República, as mobilizações em torno da possibilidade de haver uma universidade na região foram se intensificando, e, em 2005, foi criado o Movimento Pró-Universidade Federal (MPUF), integrando lideranças dos três estados do Sul, pois a orientação do Ministro de Educação foi a unificação desses movimentos em torno de uma única proposta de universidade para a região. O movimento foi coordenado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL) e pelo Movimento Sem Terra (MST). Além destas organizações, juntava-se também ao movimento o Fórum da Mesorregião, igrejas, universidades, sindicatos, vereadores, deputados, senadores, associações e movimento estudantil (TREVISOL, 2014).

Ainda em 2005, foi apresentado à Câmara dos Deputados, pela autoria do Deputado Federal Cláudio Vignatti, o projeto de Lei nº 6.037/2005, tendo como proposição a criação da Universidade para a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. A proposta foi articulada e discutida conjuntamente com as lideranças regionais que concluíram que "este projeto causaria grande desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico, além de proporcionar investimentos públicos expressivos no único território de escala mesorregional na macrorregião sul ainda não contemplado com IES públicas" (TREVISOL; LÓ, 2013, p. 28).

Em maio de 2006, o então reitor da UFSC emitiu a Portaria nº 356/GR/2006 constituindo um Grupo de Trabalho que ficou com a responsabilidade de elaborar um projeto técnico para a construção da futura Universidade, tendo como data-limite dia 31 de dezembro daquele mesmo ano, sendo em seguida prorrogado até 31 de agosto de 2007. Em junho de 2006, o Presidente Lula, em nova visita à cidade de Chapecó, momento em que participou do II Encontro Nacional da Habitação da Agricultura Familiar, manifestou-se de forma positiva quanto à criação da universidade (TREVISOL, 2014).

Ainda, em junho do ano de 2006, conforme Benincá (2011), o Ministro Haddad aprovou a ideia da criação de uma universidade federal

para a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, porém, em 2007, voltou atrás, propondo a criação de um Instituto Federal. O movimento não aceitou essa proposta, por entender que era necessária uma universidade para atender a demanda regional de educação superior. Para aquele momento ficou acertada a criação de uma Comissão para a elaboração de um projeto de criação da Universidade, que fora instituída oficialmente por meio de uma Portaria do MEC, nº 948, em 26 de novembro de 2007, com um prazo de três meses para a conclusão dos trabalhos. Essa Comissão foi composta por 11 integrantes do Movimento Pró-universidade, além de técnicos do MEC e de representantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Após um período de diálogo e negociações com o MEC, em julho de 2008, o Projeto de Lei de Criação da UFFS foi assinado pelo Presidente Lula e encaminhado ao Congresso Nacional. E, no ano de 2009, foi empossada pelo Ministro de Educação a Comissão de Implantação da UFFS, tendo como presidente dessa comissão o professor Dilvo Ristoff, da Universidade Federal de Santa Catarina (BENINCÁ, 2011).

No histórico institucional da UFFS, o que também é mencionado nos projetos pedagógicos dos cursos[2], consta:

> Os anos de 2008 e 2009 foram marcados por intensa mobilização do Movimento Pró-Universidade no sentido de estabelecer o perfil da Universidade a ser criada, a localização de seus campi e a proposta dos primeiros cursos a serem implantados; pelo acompanhamento, no âmbito do governo federal, dos trâmites finais da elaboração do projeto a ser submetido ao Congresso Nacional; pela negociação política a fim de garantir a aprovação do projeto da Universidade na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

2 Decisão n. 2/2014 – CONSUNI/CGRAD – Autoriza a alteração do texto do Histórico Institucional da UFFS constante dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/SECOC/Deciso_02-2014_-_Autoriza_a_alterao_do_Histrico_Institucional_nos_ PPCs.pdf>. Acesso em: 3 out. 2014.

Em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei nº 12.029/2009, o então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva cria a UFFS. A Universidade Federal de Santa Catarina foi designada como IES tutora da UFFS, sendo o professor Dilvo Ristoff nomeado como o primeiro reitor *pro tempore* da UFFS[3]. A Universidade já nasceu multicampi, com sua sede na cidade de Chapecó, e com os demais *campi* situados nas cidades de Laranjeiras do Sul, Realeza, Cerro Largo e Erechim (BRASIL, 2009).

Ainda naquele mesmo ano foram realizados os primeiros concursos públicos para prover os cargos de docentes e de técnicos administrativos, assim como também teve início o primeiro processo seletivo para estudantes, haja vista a decisão de iniciar as aulas em março de 2010.

Em 24 de novembro de 2009, o reitor da UFFS publicou a Portaria nº 044/UFFS/2009, que aprovou a criação de 42 cursos para a UFFS, distribuídos nos seus cinco *campi* (UFFS, 2009a). E, no dia seguinte, foi lançado o primeiro edital de seleção dos futuros estudantes da UFFS (Edital nº 003/UFFS/2009), para o primeiro semestre de 2010.

A UFFS, desde o seu projeto de criação, primou pelo seu caráter popular e inclusivo, assumindo compromissos com o atendimento das camadas populares e o desenvolvimento regional. Importante salientar que um dos aspectos fundamentais para a estruturação e definição de um projeto institucional na UFFS foi a participação social. Os diversos setores envolvidos com o processo de criação da Universidade foram articulando suas contribuições em torno de uma proposta que foi sendo definida e reconhecida como de uma "universidade popular". Essa expressão foi estruturando um conjunto de expectativas, princípios e diretrizes da Universidade (TREVISOL, 2015).

Os princípios norteadores do Projeto Político Institucional (PPI) da UFFS[4] expressam a sua origem, o seu contexto e quais são as suas finalidades. Na sua íntegra os princípios norteadores do PPI da UFFS são os seguintes:

---

3 Permaneceu no cargo até fevereiro de 2011, sendo em seguida substituído pelo Prof. Jaime Giolo.

4 Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=83>. Acesso em: 02 out. 2014.

1 Respeito à identidade universitária da UFFS, o que a caracteriza como espaço privilegiado para o desenvolvimento concomitante do ensino, da pesquisa e da extensão;

2 Integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde a origem da instituição;

3 Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada;

4 Universidade de qualidade comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País;

5 Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais;

6 Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;

7 Uma universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;

8 Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente;

9 Uma universidade pública e popular;

10 Uma universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos (UFFS, 2015d).

O PPI da UFFS expressa o compromisso com a região, no sentido de contribuir para a redução das desigualdades sociais e com a democratização das condições de acesso e da permanência dos estudantes. Para Trevisol, Cordeiro e Hass (2011, p. 32),

> [...] trata-se, portanto, de uma Universidade que nasce da sociedade, para ser um bem público a seu serviço. Significa concebê-la e

> realizá-la tendo como ideia-força o princípio da democratização, cuja processualidade precisa se dar a partir de dois movimentos. O primeiro deles, o da democratização de dentro para fora, exige que a UFFS seja construída a partir de uma relação interativa e solidária (e não unilateral e distante) com a sociedade. [...] O segundo movimento, o da democratização de fora para dentro, implica romper com as formas tradicionais e hegemônicas de conceber a universidade. O mesmo movimento que leva o conhecimento científico para a sociedade deve ser o que traz outras formas de conhecimento para dentro da Universidade.

O caráter popular da UFFS está presente em todo o processo de criação e expresso nos documentos que lhe deram origem. Em entrevistas sobre a dimensão popular da UFFS, duas lideranças que participaram do processo de criação, assim se referiram:

> O popular vem desta visão de que os grandes setores sociais nunca tiveram vez e voz no nosso país então esse popular, é isso mesmo é dar vez e voz a quem nunca teve espaço, a quem não conseguiu chegar a uma universidade, a quem não é filho de classes sociais que tem condições de pagar uma universidade porque hoje nós temos no máximo quinze a vinte por cento da população consegue chegar a uma universidade. Então é isso mesmo então é desde o acesso.[5]
>
> Nós não queremos uma universidade que esteja dissociada da comunidade, que esteja encastelada, que esteja longe da sociedade, que esteja acima da sociedade, uma universidade arrogante, que faz da ciência um lugar de dominação. [...] não queremos uma universidade que fragmenta o conhecimento, e nesta fragmentação, do mundo, ao fragmentar, impede a construção da consciência, que depende do todo; não queremos uma universidade elitizada e corporativista.[6]

Como já foi assinalado, o termo "popular" situa-se no processo de criação da UFFS e seu sentido, longe de estar esgotado, está ainda sendo investigado.

---

5 Depoimento de uma das lideranças que participou do Movimento Pró-Universidade Federal, em entrevista realizada pelos pesquisadores Joviles Vitório Trevisol e Marcelo Ló, em 2013 (TREVISOL; LÓ, 2013, p. 63; 2015).

6 Depoimento de uma das lideranças que participou do Movimento Pró-Universidade Federal, em entrevista realizada pelos pesquisadores Joviles Vitório Trevisol e Marcelo Ló, em 2013 (TREVISOL; LÓ, 2013, p. 133; 2015).

Salienta-se que não é o foco principal dessa pesquisa, mas cumpre assinalar algumas reflexões acerca desse tema. Pereira (2014) associa o debate acerca do conceito de "popular" no campo da "Educação Popular" e como uma resposta ao elitismo na universidade brasileira, tendo as classes populares como atores principais nesse processo. Nesse sentido, entende a universidade como um espaço social de resistência dos oprimidos, tendo em vista que ela primordialmente foi um espaço ocupado pelas elites no contexto brasileiro. Conforme o autor, "é possível estabelecermos uma relação potente entre a ideia de universidade popular e a classe trabalhadora, tendo em vista que o popular se constrói em oposição à elite" (PEREIRA, 2014, p. 96).

Para o autor, a experiência da UFFS na condição de universidade popular é algo que precisa ser avaliado com o tempo, pois se trata de uma instituição ainda muito jovem. Contudo, assinala a seguinte reflexão:

> [...] a preponderância de estudantes originários da escola pública, de jovens no interior do país, de comunidades camponesas ligadas à agricultura familiar, enfim, de segmentos historicamente excluídos do acesso à universidade, principalmente a pública, além do envolvimento inicial do Movimento Pró-Universidade, podem contribuir para a criação de uma instituição que promoverá avanços na relação entre os saberes populares e acadêmicos (PEREIRA, 2014, p. 100).

Nessa mesma direção de análise, situa-se uma reflexão acerca do termo "popular" desenvolvido por Trevisol e Martins (2015, p. 11). Segundo eles, o termo "popular" denota, entre outros sentidos, o "[...] distanciamento com o elitismo reinante na maioria das instituições de ensino superior no Brasil e no mundo. Ao longo de séculos, as universidades têm sido, com raras exceções, espaços ocupados pelas elites detentoras do capital econômico, social e cultural". Para os autores, a concepção de "popular":

> Traz para dentro do projeto uma concepção dialética e não positivista de conhecimento e de educação superior. Partilha do entendimento de que todas as formas de conhecimento, inclusive o saber científico, são construções sociais coletivas, que precisam estar a

> serviço da sociedade. O conhecimento, neste sentido, produz transformação social, emancipação humana e autonomia (TREVISOL; MARTINS, 2015, p. 11).

Esse mesmo sentido é reforçado por Dilvo Ristoff, primeiro reitor *pro tempore* da UFFS, em fala proferida em 2010: "a UFFS nos coloca diante de uma oportunidade histórica, maravilhosa e ímpar, de ajudar a melhorar a educação dos três estados do Sul e ajudar a região a chegar a um novo patamar de desenvolvimento econômico, social, científico e cultural" (UFFS, 2010a, p. 3).

POLÍTICAS DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS

A política de acesso foi discutida durante o processo de elaboração do Projeto Político Institucional da UFFS. Tendo em vista os compromissos assumidos com a inclusão social, era fundamental definir uma política que possibilitasse aos filhos dos trabalhadores acessarem a educação superior.

Um dos princípios constantes no primeiro Estatuto da Universidade é a "igualdade de condições para o acesso e permanência na Educação Superior" (UFFS, 2010b, p. 3). Tendo em vista a característica central de se afirmar como uma universidade popular, a UFFS optou desde o início pela utilização do ENEM, como um primeiro passo para o processo seletivo de seus estudantes, em detrimento do tradicional vestibular. Além do ENEM, a Universidade implantou como uma primeira ação afirmativa, a modalidade de bonificação com o critério de escola pública, conhecida como "Fator Escola Pública", que consistiu num acréscimo de 10% sobre a nota final do ENEM para cada ano de ensino médio estudado em escola pública.

Essa foi uma decisão construída pelos movimentos sociais, que tinham como meta a inclusão social de grupos que ao longo de suas histórias ficaram longe do acesso à educação superior pública. Dilvo Risttof[7],

7 Foi uma das lideranças que participou do Movimento Pró-Universidade Federal. Concedeu entrevista aos pesquisadores Joviles Vitório Trevisol e Marcelo Ló, em 2013 (TREVISOL; LÓ, 2013; 2015).

que presidiu a Comissão de Implantação da UFFS, enfatizou que essa escolha decorreu de uma reflexão sobre alguns números que caracterizavam a realidade da educação brasileira, mais especificamente, o percentual de estudantes que cursavam o ensino médio público, sendo 89%. Esse foi um aspecto central para o desenho da política de acesso da UFFS, com a finalidade de beneficiar quem é oriundo da escola pública, buscando romper com o elitismo das universidades federais. Para Risttof, o sentido dessa política de acesso é "a universidade pública a serviço do ensino básico público" (TREVISOL; LÓ, 2013, p. 72).

Essa modalidade de política de acesso ficou conhecida como "cota social". Nas palavras de Rotta, Victel e Andrioli (2012, p. 61):

> O "Fator Escola Pública" se constituiu em uma modalidade de cota social com o objetivo de proteger o estudante em situação de hipossufiência educacional. Parte da ideia de que o Brasil enfrenta hoje uma precariedade da Educação Básica pública, o que coloca os alunos provenientes da mesma em condições desfavoráveis para tentar o acesso ao Ensino Superior público pelos mecanismos convencionais existentes. [...] Dados apontam que 89% dos alunos do ensino médio estão nas escolas públicas, enquanto nas universidades públicas, federais e estaduais, 76% das vagas são ocupadas por alunos oriundos de escolas particulares.

A partir dessa consideração, Pereira (2014, p. 156) ainda complementa:

> A constatação de que a escola pública sofre com problemas na atualidade não significa que as escolas privadas sejam todas de melhor "qualidade", mas que estas ao operarem na lógica da clientela, vendendo um serviço, desenvolvem preocupações instrumentais com a aprovação de seus alunos em processos seletivos às universidades. Se uma universidade federal apenas criar vagas e realizar processos seletivos, seja por provas próprias ou pelo ENEM, desconsiderando as assimetrias no percurso escolar dos estudantes, poderá estar reproduzindo uma lógica excludente que se esconde atrás da aparente "justa concorrência" de testes iguais para candidatos iguais (com o ensino médio concluído).

Nessa mesma direção, Romão e Loss (2014) consideram que o processo Seletivo da UFFS, tendo como ponto de partida o ENEM, seguido da bonificação, com base na escola pública, promove uma verdadeira "discriminação positiva".

A aplicação do "Fator Escola Pública" tem por base a seguinte regra:

> I) FatorEP = 1,3 - para o candidato que declarou ter cursado integralmente, com aprovação, todo o ensino médio em escola pública;
>
> II) FatorEP = 1,2 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas (duas) séries do ensino médio em escola pública;
>
> III) FatorEP = 1,1 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas (uma) série do ensino médio em escola pública;
>
> IV) FatorEP = 1,0 - para os demais candidatos (UFFS, 2009b, p. 4).

Conforme destacam Haas e Linhares (2012, p. 839), a adoção de ações afirmativas, no Brasil, busca, de modo geral, "mitigar a incontestável desigualdade social brasileira, visando a atacar e corrigir distorções que se encontram numa das causas dessa desigualdade – a maneira como nosso sistema educacional está estruturado". Portanto, "a relevância do tema expõe o papel da universidade brasileira e de sua responsabilidade diante do grave problema da exclusão educacional, da extrema desigualdade social e da discriminação que permeiam as relações socioeconômicas no Brasil" (HAAS; LINHARES, 2012, p. 839).

Em resposta ao primeiro processo de seleção dos estudantes da UFFS, no início de 2010 se constituíram as primeiras turmas de ingressantes nos cursos de graduação da UFFS, cujas atividades acadêmicas começaram em 29 de. Conforme informações obtidas no "Relatório Evasão/Ocupação nos cursos de graduação da UFFS"[8], para concorrer às 2.160 vagas dos cursos disponibilizados, inscreveram-se 11.212 candidatos, com uma média de disputa de 5,19 candidatos por vaga, sendo o curso de Engenharia

8 O referido Relatório, intitulado foi elaborado pelos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU): Adriana Salete Loss; Adriana Regina Sanceverino Losso; Naira Estela Roesler Mohr; Sandra Hopner Pierozan; Thiago Ingrassia Pereira; Alexandre Luis Fassina.

Ambiental e Energias Renováveis, ofertado no campus Chapecó, o mais procurado. Desses inscritos, aproximadamente 87% cursaram o ensino médio (integral ou parcialmente) em escola pública (UFFS, 2014b).

Em relação aos primeiros ingressantes na UFFS, em março de 2010, Rotta, Vitcel e Andrioli (2012, p. 61-62) destacam alguns números que caracterizam o seu perfil: "[...] 79% não cursaram pré-vestibular; 87% são oriundos de famílias com renda de até cinco salários-mínimos; em sua maioria são trabalhadores assalariados; e 87% representam a primeira geração da família a chegar a um curso universitário". O percentual de estudantes da UFFS egressos da escola pública foi de 93,68% e no ano de 2011 foi superior ao de 2010, pois chegou a 95,55%.

Com base em Boletim Informativo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2010c), a maioria dos estudantes que ingressaram na Instituição em 2010 era oriunda da região em que os cinco *campi* estão instalados, sendo em Chapecó, 67%; em Erechim, 83%; em Cerro Largo, 97%; em Laranjeiras do Sul, 82%; e, em Realeza, 71%.

Em matéria publicada no site da UFFS, em fevereiro de 2010, encontram-se números que representam, por campus, a abrangência do critério de bonificação utilizado para compor a nota final dos candidatos aprovados, sendo amplamente contemplados os egressos da escola pública, sendo assim representados: "em Chapecó, dos 867 selecionados, 88% fizeram todo o ensino médio neste segmento do ensino; em Cerro Largo, foram 97% dos 330 selecionados; em Laranjeiras do Sul, 94% dos 216; em Erechim, 92% dos 400 alunos e em Realeza 92% de 270 estudantes" (UFFS, 2010d, p.1). Ao analisar o perfil dos estudantes que ingressaram em 2010, o então reitor *pro tempore* da UFFS, professor Dilvo Ristoff, assim se refere:

> Estamos construindo uma universidade pública de acordo com a lógica da paridade entre as matrículas do ensino médio público e do ensino superior público, pois 89% do ensino médio brasileiro é público. [...] como esta paridade pode ser observada em todos os cursos da instituição, constata-se que a UFFS altera a lógica, historicamente

> tão criticada, que fazia com que na maioria dos cursos da IES públicas e gratuitas, especialmente nos cursos mais disputados, os alunos fossem oriundos das escolas privadas e pagas (UFFS, 2010d, p. 1).

Essa política de bonificação foi aplicada nos processos seletivos da UFFS, durante os três primeiros anos, tendo por base os editais específicos para cada ano, conforme demonstra o quadro 1[9].

Quadro 1 – Editais de processos seletivos regulares, de 2010 a 2012

Ano	Edital	Vagas	Política de acesso
2010	Edital nº 003/UFFS/2009 (25 de novembro de 2009).	42 ofertas - 2.160 vagas	Bonificação / "Fator Escola Pública"
2011	Edital nº 032/UFFS/2010 (18 de novembro de 2010).		
2012	Edital nº 162/UFFS/2011 (08 de novembro de 2011).		

Fonte: UFFS (2009b; 2010e; 2011).

Durante os três primeiros anos, a UFFS não adotou nenhuma política com recorte étnico-racial, pois acreditou-se que estariam representados todos os segmentos da sociedade, excluídos historicamente do acesso à educação superior pública. Os dados dos ingressantes no ano de 2012 revelam que 85,0% são autodeclarados brancos. O fato de haver uma predominância de brancos na região da Mesorregião em que a UFFS está instalada pode ter sido um dos motivos pelos quais esse debate não esteve presente nos processos inaugurais da Universidade, conforme mencionado por Pereira (2014, p. 157). Para o autor, "a colonização da matriz europeia é muito significativa e sustenta boa parte de uma das atividades econômicas principais da região: a agricultura familiar".

A partir da aprovação da Lei nº 12.711, do Decreto nº 7.824 e da Portaria Normativa MEC nº 18, em agosto de 2012, a UFFS, para o ano letivo de 2013, aprimorou sua política de ingresso, em observância à aplicação de forma integral à "Lei das Cotas". No dia 03 de dezembro de 2012, foi aprovada na Câmara de Graduação, do Conselho Universitário, a Resolução nº 006/2012 (UFFS, 2012a, p.1), que regulamentou o "modelo de implantação

9 Neste quadro não foram apresentados editais de retificação e/ou complementares.

da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS". Com essa política, a UFFS garantiu a implantação integral do sistema de reserva de vagas, conforme prevê a Lei nº 12.711/2012.

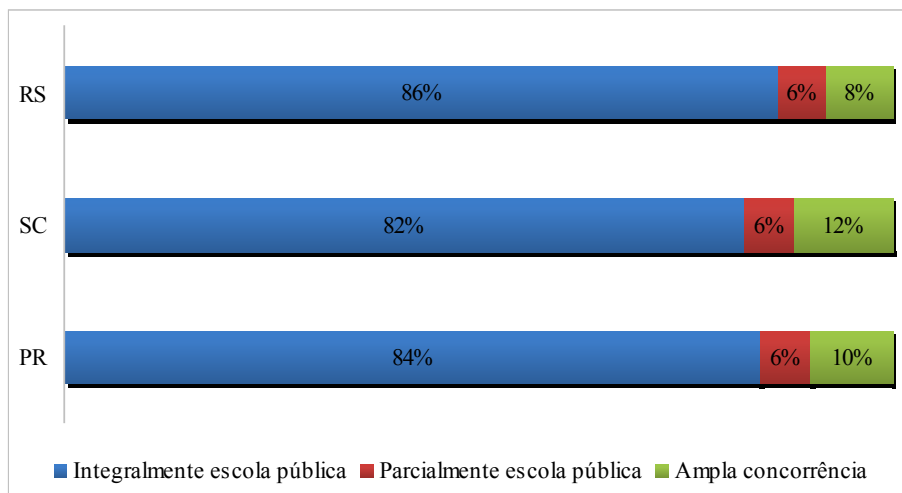
Além da manutenção da característica do ENEM, a nova Política de Ingresso da UFFS definiu como critério que, para a reserva de vagas, em cada curso e turno, para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, seriam observados os resultados do último senso escolar da educação básica realizada pelo INEP/MEC, para cada Unidade da Federação do local de oferta de vagas da Universidade (UFFS, 2012a). Para a definição das vagas no edital do processo seletivo de 2013, os percentuais de escola pública encontrados para cada estado foram os seguintes: Paraná, 87%; Santa Catarina, 86%; e Rio Grande do Sul, 89% (UFFS, 2012a).

Desses percentuais, é deduzido um percentual destinado para uma ação afirmativa específica da UFFS, assim definida:

> Define-se, como ação afirmativa, a reserva de vagas, em cada curso e turno, para candidatos que tenham cursado o ensino médio parcialmente em escola pública (ao menos um ano com aprovação) ou em escola de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Parágrafo único: O percentual de vagas destinado a essa ação afirmativa basear-se-á no processo seletivo institucional, observando o percentual de candidatos inscritos com esse perfil (UFFS, 2012b, p. 2).

A título de ilustração, com base na nova Política de Ingresso da UFFS, o gráfico a seguir demonstra a reserva de vagas, a partir do critério de escola pública, conforme cada unidade da federação em que os *campi* estão instalados.

Gráfico 3 – Percentual de vagas reservadas na UFFS por Estado

	Integralmente escola pública	Parcialmente escola pública	Ampla concorrência
RS	86%	6%	8%
SC	82%	6%	12%
PR	84%	6%	10%

Fonte: Política de Ingresso de Graduação (UFFS, 2012a – elaborado pelos autores).

Ao criar uma ação afirmativa específica, pode-se afirmar que houve uma inovação na política de acesso da UFFS. Soma-se a isso o fato de se utilizar dos resultados do senso escolar para a reserva de vagas, pois assim são mantidos os percentuais já alcançados desde o início para os estudantes oriundos da escola pública.

Outro aspecto relevante da Política de Ingresso da UFFS, além da categoria administrativa da escola pública, foi a sua adequação à "Lei das Cotas", que exige, também, associada ao critério da escola pública, os aspectos étnico-raciais e de renda. Para atender tal exigência, a partir da dedução de um percentual destinado para essa ação afirmativa específica, os demais percentuais de vagas são reservados, considerando: 50% para estudantes com renda bruta per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e 50% para aqueles com renda superior a 1,5 salários-mínimos (UFFS, 2012b).

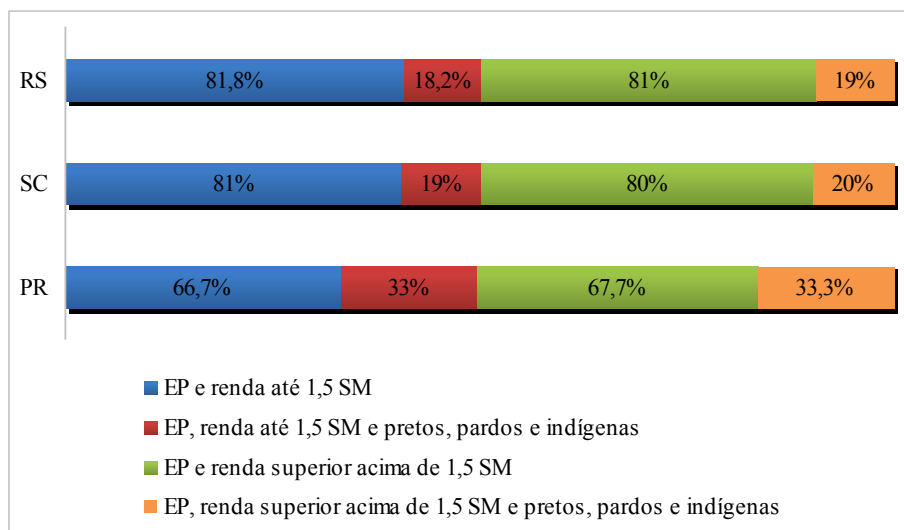
O gráfico 4 demonstra essa distribuição de reserva de vagas na UFFS para o ano de 2013, conforme a renda, para cada unidade da federação.

Gráfico 4 – Percentual de reserva de vagas na UFFS, conforme a renda, por Estado

Fonte: Política de Ingresso de Graduação (UFSS, 2012a).
Nota: EP = escola pública; SM = salário-mínimo

A Política de Ingresso prevê ainda que dentro de cada um desses percentuais são reservadas vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Essa reserva é definida para cada curso e turno, “de acordo com os dados do censo demográfico mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cada Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição” (UFFS, 2012b, p. 2).

O gráfico 5 demonstra essa distribuição na UFFS, para o ano de 2013, conforme o critério dos autodeclarados pretos, pardos e índios, para cada Unidade da Federação.

Gráfico 5 – Percentual de vagas reservadas na UFFS, por Estado, conforme a autodeclaração de pretos, pardos e índios

Fonte: Política de Ingresso de Graduação (UFSS, 2012a).
Nota: EP = escola pública; SM = salário-mínimo

Além disso, foram previstas duas vagas suplementares, uma para estudante preto e uma para estudante indígena, para os casos em que na última chamada, nenhum candidato preto e indígena tenha sido matriculado em cada curso. Será chamado o primeiro candidato nessa condição, desde que integre a lista de classificados. As demais vagas serão destinadas à ampla concorrência (UFFS, 2012b).

Dessa forma, em observância à Lei nº 12.711/12 e de acordo com a nova Política de Ingresso da UFFS, para o ano de 2013, no edital do processo seletivo, foram definidas cinco opções de grupos para a inscrição dos candidatos, devendo estes optar por uma das opções:

> Grupo I – vagas reservadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública [...], que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas.

> Grupo II – vagas reservadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública […], que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*.
>
> Grupo III – vagas reservadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública […], que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas.
>
> Grupo IV – vagas reservadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública [...], que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*.
>
> Grupo V – vagas reservadas a candidatos que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%.
>
> Grupo VI – vagas de ampla concorrência, destinadas a todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar e raça/cor (UFFS, 2012c, p. 2).

Para o ano de 2014, a UFFS aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)[10], por meio da Resolução nº 28/2013 – CONSUNI, aprovada em 17 de setembro de 2013 (UFFS, 2013a). Com base em informações do MEC[11], o processo seletivo do SISU é realizado sempre no início de cada semestre e ocorre duas vezes ao ano, cujas inscrições são gratuitas e realizadas em única etapa pela internet. As vagas são ofertadas por todas as instituições federais de ensino superior do Brasil que aderem ao SISU e são destinadas aos candidatos participantes do ENEM. De acordo com a Portaria Normativa nº 21/2012 (BRASIL, 2012d, p. 1), que dispõe sobre o SISU, no seu art. 2º:

> O SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

10 O SISU foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e em 2012 passou a ser regido pelo disposto na Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012.

11 Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2014.

> § 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do SISU é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino médio (ENEM).

Em dezembro de 2013, a UFFS assinou o primeiro Termo de Adesão ao SISU[12], para a participação na primeira edição de 2014. O quadro 2 apresenta os editais de processos seletivos dos estudantes da UFFS, para o ingresso regular, conforme a nova Política de Ingresso, a partir da aprovação da Lei nº 12.711/2012.

Quadro 2 – Editais de processos seletivos regulares de 2013 a 2015/1

Ano	Edital	Vagas	Política de Acesso
2013	Edital nº 311/UFFS/2012 (11 de dezembro de 2012).	37 cursos / 46 ofertas / 2.025 vagas	Lei nº 12.711/2012 e ação afirmativa da UFFS
2014/1	Edital nº 572/UFFS/2013 (05 de dezembro de 2013).	36 ofertas / 1.590 vagas	SISU, Lei nº 12.711/2012 e ação afirmativa da UFFS
2014/2	Edital nº 282/UFFS/2014 (15 de maio de 2014).	11 ofertas / 485 vagas	
2015/1	Edital nº 812/UFFS/2014 (19 de dezembro de 2014).	42 ofertas / 1.920 vagas	

Fonte: UFFS (2012c; 2013b, 2014c, 2014d).

A partir de 2014, com a entrada no SISU, ocorreram dois processos seletivos anuais de ingresso regular de estudantes. A política de reserva de vagas foi mantida, apenas com um ajuste no percentual de reserva de vagas para a ação afirmativa específica da UFFS, com base no critério de escola pública parcial. Esse percentual, que em 2013 era de 5%, passou para 2%, a partir dos processos seletivos de 2014. Também houve alguns ajustes ao processo do SISU quanto à disposição dos grupos, já mencionados, para a inscrição dos candidatos[13] (UFFS, 2014c; 2014d).

12 Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/ps2014/Termo_adesao_1528_Final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

13 O equivalente aos Grupos I, II, III, IV, V e VI passa a ter as seguintes nomenclaturas, L2, L1, L4, L3, A1 e AC (ampla concorrência), respectivamente.

A partir desse breve histórico que caracteriza as políticas de acesso pela UFFS, implementadas nos seus primeiros anos de existência, é possível perceber aspectos positivos de inclusão realizados nesse período. Diante disso, considerou-se oportuno destacar que no início de novembro de 2014 a UFFS conquistou o "Prêmio Guia do Estudante – Destaques de 2014" na categoria Inclusão. Conforme notícia divulgada no site da instituição, "a premiação faz parte dos Prêmios Santander Universidades e tem como objetivo reconhecer as instituições de ensino superior que mais se destacaram no período de julho de 2013 a junho de 2014" (UFFS, 2014e, p. 1). Dentre as instituições de ensino superior do Brasil, foram encaminhadas à organização da premiação 2.466 inscrições, oriundas de 1.067 IES. A UFFS concorreu com o projeto "Política de Ingresso na Graduação", na categoria Inclusão, em que fez o destaque para a garantia de que 90% dos alunos da UFFS são egressos de escolas públicas. A notícia foi recebida com muito entusiasmo, pois revela o reconhecimento de uma política considerada inclusiva em âmbito nacional.

As políticas de acesso descritas até o momento integram a principal forma de acesso dos estudantes da UFFS, pela via exclusiva do ENEM e designada como Processo Seletivo Regular, conforme o Regulamento de Graduação da UFFS. A partir da criação dos cursos de graduação e autorização do seu funcionamento, as vagas são definidas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da instituição (UFFS, 2014a).

Além do processo seletivo regular, a partir das vagas não ocupadas são criadas modalidades de ingresso aos estudantes, conforme consta no Regulamento de Graduação, no § 1º do art. 25 (UFFS, 2014a, p. 16):

> As vagas não ocupadas pelo processo seletivo regular, bem como aquelas resultantes da evasão de estudantes antes da conclusão do curso, quando existentes, são ofertadas em processos seletivos específicos para transferências interna e externa, retorno de aluno-abandono ou retorno de graduado.

Além disso, está previsto no atual Regulamento a realização de processos seletivos diferenciados, com vistas a atender demandas específicas, com base no § 2º, art. 25: "por definição da Câmara de Graduação, o acesso à universidade pelos indivíduos pertencentes a minorias sociais específicas pode ser feito através de processo seletivo diferenciado" (UFFS, 2014a, p. 16).

A partir da expansão de novos cursos e em atendimento às novas demandas de acesso que foram emergindo na UFFS, foram sendo implementados processos seletivos diferenciados para o ingresso aos cursos de graduação da UFFS.

PROCESSOS SELETIVOS ESPECIAIS: EXPANSÃO DE CURSOS

Em 2013 a UFFS iniciou um processo de expansão dos *campi* e dos cursos de graduação. Num primeiro momento foi criado o Campus Passo Fundo, que, no dia 24 de abril, por meio da Portaria nº 323/MEC, teve autorizado o curso de Medicina, considerado o primeiro curso a ser autorizado e a entrar em funcionamento pela Política de Expansão das Escolas Médicas do Brasil. No mesmo ano, em 25 de julho, foi publicado o primeiro edital, nº 309/UFFS/2013, para o processo seletivo do curso de Medicina, com a oferta de 40 vagas (UFFS, 2013c). No dia 19 de setembro foi publicado o Edital nº 418/UFFS/2013, prevendo duas vagas suplementares para a matrícula de mais duas candidatas, sendo uma autodeclarada preta e a outra indígena (UFFS, 2013d). Essa situação estava prevista no edital do processo seletivo, caso não tivesse sido matriculado nenhum estudante na condição de preto e indígena.

A partir de 2014, o acesso ao curso de Medicina passou a integrar o processo seletivo regular da Universidade. Conforme previsto no Edital nº 282/UFFS/2014, para o curso de Medicina não foi disponibilizada vaga suplementar, conforme os demais cursos. Assim consta na redação: "[...]

excetuando-se o curso de Medicina, para o qual a Universidade não possui autonomia para criar vaga suplementar, a UFFS garantirá vaga suplementar para candidatos autodeclarados pretos e indígenas" (UFFS, 2014c, p. 3).

Em julho de 2013, foi aprovada no CONSUNI a Resolução nº 25/2013, que criou e autorizou o funcionamento de mais quatro cursos de graduação no âmbito da UFFS: História – Licenciatura[14], Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura[15], Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura e Matemática – Licenciatura. A oferta para todos os cursos é prevista na modalidade presencial e, com exceção do curso de Matemática, os demais são de oferta também em regime de alternância (UFFS, 2013e).

Para os três primeiros cursos, a Resolução previu a seleção dos estudantes por meio de processos seletivos específicos, regidos por editais próprios, publicados no ano de 2013. O curso de Matemática passou a ser ofertado junto ao processo seletivo regular da UFFS, uma vez ao ano, no primeiro semestre.

Além desses cursos, em fevereiro de 2014, foi aprovado pelo CONSUNI o curso de graduação em Agronomia – Bacharelado[16], ofertado em regime de alternância, na modalidade presencial e em turno integral, com a oferta num assentamento de Reforma Agrária, no município de Pontão (UFFS, 2014f).

A distribuição de vagas para todos esses cursos está prevista conforme a Lei nº 12.711/12 e em observância à Política de Ingresso na Graduação da UFFS. O quadro 3 apresenta um resumo com as principais informações dos respectivos cursos e os primeiros editais de processos seletivos.

---

14 Destinado à formação de jovens e adultos oriundos de assentamentos, no âmbito do Programa Nacional de Educação para Áreas da Reforma Agrária (PRONERA). Parceria firmada com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). O curso é ofertado em turma única.

15 O curso é destinado à formação de docentes para a atuação em escolas do campo. O ingresso é ofertado duas vezes por ano, totalizando 120 vagas anuais.

16 Destinado aos beneficiários do PRONERA. Parceria firmada com o Instituto Educar de Pontão, RS e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/PRONERA. O curso é ofertado turma única.

Quadro 3 – Editais de processos seletivos de novos cursos na UFFS (2013-2014)

Ano	Edital	Campus	Curso	Vagas
2013	Edital nº 382/UFFS/2013 (26 de agosto de 2013)	Campus Erechim, ofertado no município de Veranópolis, RS	História	50
2013	Edital nº 458/UFFS/2013 (03 de outubro de 2013)	Campus Erechim	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	60
2013	Edital nº 502/ UFFS/2013(29 de outubro de 2013)	Campus de Laranjeiras do Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais	60
2013	Edital nº 572/UFFS/2013 (5 de dezembro de 2013)	Campus Chapecó	Matemática	50
2014	Edital nº 098/UFFS/2014 (06 de março de 2014)	Campus Erechim, ofertado no município de Pontão, RS	Agronomia	55

Fonte: UFFS (2013f; 2013g; 2013h; 2013b; 2014g).

Cabe destacar, ainda, que, ao final do ano de 2013, em 12 de dezembro, a Universidade, por meio do Conselho Universitário, aprovou duas políticas de inclusão social voltadas para acesso e permanência de estudantes indígenas e para o acesso de estudantes haitianos na UFFS. E, em março de 2015, aprovou também uma política voltada para o acesso e permanência de estudantes e servidores com deficiência.

PROGRAMA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES HAITIANOS (PROHAITI)

A partir da chegada de imigrantes haitianos no Brasil e em número significativo na Região Sul, atraídos principalmente pela mão-de-obra nas grandes indústrias de alimentos, iniciou-se uma reivindicação para o acesso à educação superior na UFFS. Para o atendimento a esta demanda, em dezembro de 2013, foi aprovada pelo CONSUNI a Resolução nº 32/2013, que "institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI) e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa" (UFFS, 2013i, p.1).

O PROHAITI foi instituído por meio de uma parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, tendo como objetivo "contribuir para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti" (UFFS, 2013i, p. 1). O Programa consiste na oferta de vagas suplementares nos cursos de graduação da UFFS, para estudantes haitianos, que será avaliada anualmente, considerando estudos sobre a população de haitianos nos municípios de abrangência da UFFS e a ocupação das vagas que são ofertadas de forma regular no processo seletivo da UFFS. Para essa oferta, o acesso aos estudantes não ocorre pelo ENEM, mas por meio de um processo seletivo especial, regido por edital próprio.

A materialização desse programa teve início em fevereiro de 2014, com a publicação do primeiro processo seletivo especial, que ofertou vagas suplementares para os cursos de graduação da UFFS aos imigrantes haitianos, com ingresso no primeiro. E, assim, conforme demonstra mais detalhadamente o quadro 4, foram sendo publicados novos editais, a partir do semestre seguinte.

Quadro 4 – Editais de processos seletivos especiais (PROHAITI)

Ano	Edital	Campus / Curso	Vagas
2014/1	Edital nº 38/UFFS/2014 (07 de fevereiro de 2014)	Todos os *campi* [17], exceto o Campus Passo Fundo, 35 cursos	135
2014/2	Edital nº 359/UFFS/2014 (20 de junho de 2014)	Campus Chapecó, 8 cursos	16
2015/1	Edital nº 052/UFFS/2015 (09 de fevereiro de 2015)	Campus Chapecó, 12 cursos	24

Fonte: UFFS (2014h; 2014i; 2015a).

A partir do resultado do primeiro processo seletivo especial, foram matriculados 27 haitianos, apenas no Campus Chapecó. Nos demais *campi*

17 A distribuição de vagas foi a seguinte: 68 em Chapecó; 16 em Cerro Largo; 28 em Erechim; 11 em Laranjeiras do Sul e 12 em Realeza.

não houve nenhuma matrícula[18]. Os demais editais passaram a abrir vagas de graduação somente para o Campus Chapecó.

No âmbito da pós-graduação, no dia 07 de março de 2014, foi publicado o edital nº 100/UFFS/2014, que instituiu um processo seletivo especial para candidatos haitianos para o Programa de Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, ofertado no Campus Laranjeiras do Sul, com duas (2) vagas para o ingresso no primeiro semestre de 2014 (UFFS, 2014j).

PROGRAMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS (PIN)

Com relação à inclusão de estudantes indígenas na UFFS, esse debate teve início ainda no ano de 2012. E, em 19 de abril de 2012, foi formada uma Comissão, designada pela Portaria nº 385/GR/UFFS/2012 (UFSS, 2012d, p. 1), para a "elaboração da política indígena da UFFS nas áreas de ensino, pesquisa e extensão". A Comissão finalizou seus trabalhos e submeteu ao CONSUNI uma minuta que foi aprovada em dezembro de 2013, em forma de Resolução, nº 33/2013, que "institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul" (UFFS, 2013j, p. 1).

O PIN é destinado aos estudantes que pertençam aos povos indígenas e constitui-se em um instrumento na Universidade para a "promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência" (UFFS, 2013j, p. 2).

No que tange às formas de ingresso aos cursos de graduação, a Resolução definiu as seguintes:

18 A informação foi disponibilizada pela Diretoria de Registro Acadêmico da UFFS.

> I - de acordo com o definido através da Resolução nº 6/201 - CONSUNI/CGRAD (Política de Ingresso da UFFS), via ENEM/SISU;
>
> II - mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles para os quais a Universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares;
>
> III - mediante Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas, por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI (UFFS, 2013j, p. 3).

No âmbito da pós-graduação, a Resolução, no seu art. 8º, prevê: "ficam reservadas 2 (duas) vagas em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertados pela UFFS para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo" (UFFS, 2013i, p. 3). Além das formas de acesso, a Resolução também dispõe sobre várias ações relacionadas à permanência desses estudantes na Universidade. Para o acompanhamento e a garantia do bom andamento do Programa foi prevista a formação de uma comissão geral, formada por membros de todos os *campi* e uma comissão local, formada em cada campus. As referidas comissões (geral e local) foram formalizadas por meio de portarias institucionais, durante o primeiro semestre de 2014.

Em cumprimento a esta Resolução, dois programas de pós-graduação, a partir de 2014, nos seus editais de seleção, passaram a prever a reserva de duas vagas para candidatos autodeclarados indígenas: o Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio do edital nº 039/UFFS/2014 e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo edital nº469/UFFS/2014 (UFFS, 2014k; 2014l).

Em 24 de outubro de 2014, foi lançado na UFFS o primeiro edital (nº 678/UFFS/2014) do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que prevê a abertura de um processo seletivo especial, destinado aos estudantes autodeclarados indígenas, para provimento de vagas suplementares aos cursos de graduação da Universidade. Nesse edital foram ofertadas 2 vagas suplementares para cada curso, totalizando 82

vagas, distribuídas entre todos os *campi*, exceto o Campus Passo Fundo, da seguinte forma: Chapecó (28); Cerro Largo (14); Erechim (16); Laranjeiras do Sul (12) e Realeza (12) (UFFS, 2014m).

De acordo com publicação no site da UFFS, em abril de 2015, o número de estudantes indígenas da Instituição é de 151, e, destes, 148 são da graduação. No Brasil, conforme aponta a mesma matéria, com base em dados do Ministério da Educação, existem 13.687 estudantes indígenas e 932 na Região Sul (UFFS, 2015b).

POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

A presença de estudantes com deficiência na UFFS sempre demandou o desenvolvimento de ações específicas por parte de alguns setores da Universidade. Essas ações estão asseguradas em legislação para que os estudantes possam usufruir do direito à educação com qualidade.

A partir da formação de grupos de trabalho para a organização de ações em prol da questão da deficiência na UFFS, em novembro de 2012, foi aprovada pelo Conselho Universitário uma Resolução[19] que instituiu o Núcleo de Acessibilidade da UFFS e setores de acessibilidade, em cada campus da UFFS.

Após um período de trabalho do respectivo Núcleo e Setores de acessibilidade, foi aprovada em março de 2015, pela Câmara de Graduação do Conselho Universitário, a Resolução nº 4/2015 – CONSUNI/CGRAD que institui a "Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação na UFFS" (UFFS, 2015c, p. 1).

19 Resolução nº 003/2012 – CONSUNI/CGRAD.

Conforme a referida Política, os ingressos nos cursos de graduação da UFFS são regidos pela Política de Ingresso já vigente na instituição. Para a graduação não existe previsão de vagas específicas para as pessoas com deficiência. No que tange aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, foi previsto o seguinte:

> I - fica reservada 1 (uma) vaga em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertados pela UFFS para candidatos com deficiência, classificados no processo seletivo;
>
> II - nos casos em que houver mais candidatos aprovados que o número de vagas previsto, ocupará a vaga aquele que obtiver maior pontuação, de acordo com os critérios definidos pelo edital específico do curso de pós-graduação;
>
> III - não havendo candidatos com deficiência para ocuparem a vaga, esta será preenchida por outro candidato, obedecendo a ordem de classificação (UFFS, 2015c, p. 4).

No que tange ao concurso de servidores para a UFFS, a Política prevê a reserva de um percentual de 5% do total das vagas em cada cargo, com base no que dispõe a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e suas alterações. (UFFS, 2015c).

Além de ações específicas destinadas ao acesso de pessoas com deficiência na UFFS, a referida Política também prevê ações para a permanência na Universidade. São ações que vão desde o apoio acadêmico até a garantia de serviços, ambientes e recursos que facilitam a aprendizagem dos estudantes e o trabalho desenvolvido pelos servidores, sejam docentes ou técnicos administrativos.

Devido à característica de abrangência de estudantes e servidores nesta Política, está previsto o seu acompanhamento por vários setores da UFFS: os Setores e a Divisão de Acessibilidade, os Setores de Assuntos Estudantis e o Departamento de Qualidade de Vida no Trabalho (UFFS, 2015c).

PERFIL SOCIOECONÔMICO E A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS INGRESSANTES NA UFFS

A democratização do acesso à educação superior está profundamente relacionada às precárias condições socioeconômicas de parcela majoritária dos nossos jovens. Em um país tão desigual como o Brasil, os jovens sofrem consequências particulares dessa desigualdade – como a baixa escolarização; a dificuldade para entrar e permanecer no ensino médio; e as enormes barreiras para entrar e permanecer no ensino superior. Diante desse quadro, é impossível pensar em uma democratização do acesso para a imensa maioria dos jovens brasileiros sem a intervenção de políticas públicas específicas.

Dilvo Risttof

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise realizada a partir do questionário socioeconômico do Processo Seletivo de 2012 e de outras questões complementares ao questionário. Primeiramente, será apresentada uma caracterização do perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos ingressantes em 2012 nos cinco *campi*[1] da UFFS; em seguida, será realizada uma explanação sobre a situação de matrícula dos estudantes, enfatizando aspectos relacionados a permanência ou não na Universidade, após um período de dois anos do seu ingresso.

1 Importante ressaltar que essa análise abrange o Campus Passo Fundo, pois este foi criado em 2013.

PERFIL SOCIOECONÔMICO

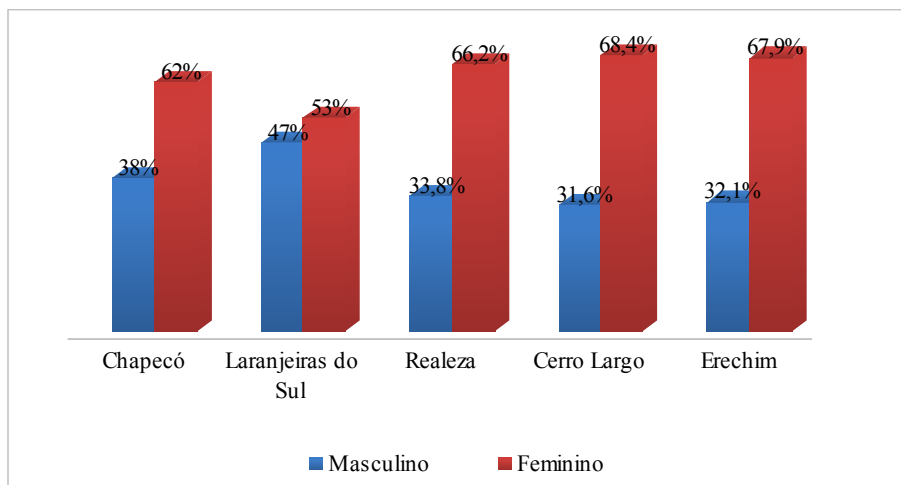
A caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes da UFFS será apresentada com base nas seguintes variáveis: sexo; faixa etária; etnia; trabalho e renda familiar dos ingressantes. Os dados serão analisados sempre de forma comparativa com outros dados, de forma a qualificar essa temática no âmbito local, regional e nacional.

Sexo

Ao analisar os dados referentes aos estudantes da UFFS, constatou-se que a presença feminina é majoritária, correspondendo a 63,5% do total dos ingressantes no ano de 2012.

Ao olhar para os diferentes *campi* da UFFS, observa-se que o percentual de mulheres é maior em todos, principalmente nos *campi* Cerro Largo e Erechim, próximo ao dobro dos homens, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Percentual de ingressantes por campus, segundo o sexo

38%
62%
47%
53%
33,8%
66,2%
31,6%
68,4%
32,1%
67,9%
Chapecó
Laranjeiras do Sul
Realeza
Cerro Largo
Erechim
Masculino
Feminino

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Outra possibilidade de análise com relação à presença feminina e masculina na UFFS foi nos cursos frequentados pelos ingressantes, conforme

demonstra o próximo gráfico. Percebeu-se que as mulheres representam a maioria em determinadas áreas, principalmente nas licenciaturas, mais especificamente nos cursos de Pedagogia (Campus Chapecó e Erechim) e Letras (Campus Chapecó, Realeza e Cerro Largo) e na área de saúde, nos cursos de Enfermagem (Campus Chapecó) e Nutrição (Campus Realeza). Esses últimos se apresentam com um percentual de 100% de mulheres.

A presença masculina se destaca principalmente nos cursos de Ciência da Computação (Campus Chapecó), Engenharia de Aquicultura (Campus Laranjeiras do Sul), Agronomia (Campus de Chapecó, Cerro Largo, Erechim e Laranjeiras do Sul), Ciências Econômicas (Campus Laranjeiras do Sul) e Medicina Veterinária (Campus Realeza).

A presença feminina nos cursos de graduação da UFFS é superior ao verificado nas IES da Região Sul e do Brasil. De acordo com a pesquisa realizada pela Andifes/Fonaprace[2] (2011), o feminino representa a maioria, correspondendo a 53,5%, e, na Região Sul, os dados indicaram um percentual de 50,5%.

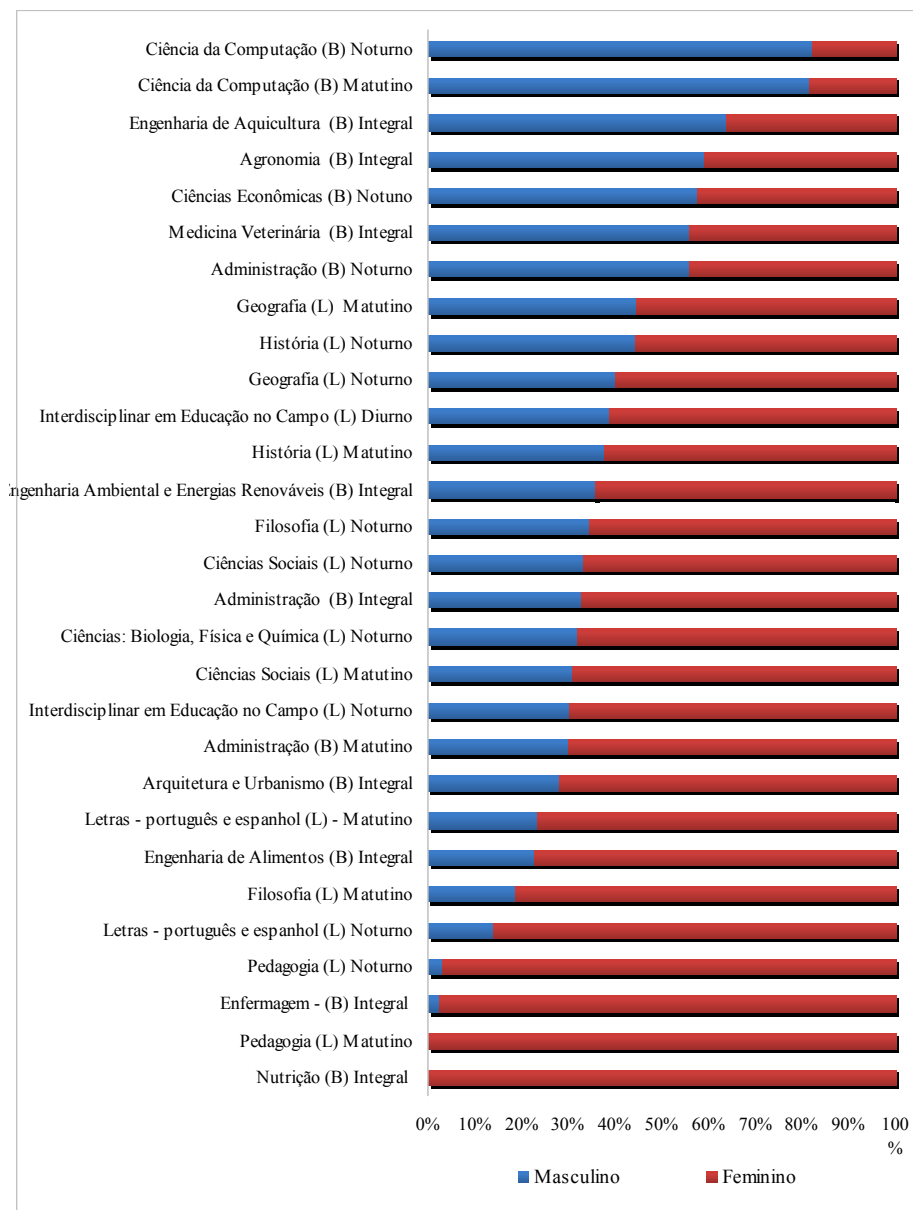
Os resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2012, com relação às matrículas realizadas na educação superior naquele ano, demonstraram um percentual feminino de 55,5% e masculino de 44,5% (MEC/INEP, 2013b).

De acordo com Ristoff (2013a), a presença feminina na educação vem se firmando ao longo dos anos, desde o ensino fundamental. Servindo-se da base de dados do INEP, o autor demonstra que, desde 1991, o percentual de mulheres é maior. A média no período entre 2002 a 2011 é de 57%.

Em outro estudo sobre a mulher na educação superior brasileira, referente ao período de 1991 a 2005, Ristoff et al. (2007) afirmam que a presença feminina é maior, tanto nas taxas de matrículas, quanto nas taxas dos concluintes, nas quais é ainda superior, chegando a uma diferença de até 25 pontos percentuais.

---

2 Refere-se à pesquisa, intitulada: "Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras", realizada em 2010, cujo relatório com os resultados foi publicado em 2011.

Gráfico 7 – Percentual de ingressantes, segundo sexo e curso

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.
Nota: (B) = bacharelado; (L) = licenciatura

Com relação aos cursos de graduação, os autores chamam a atenção para a correlação entre a participação feminina no ensino superior e a divisão sexual do trabalho presente na sociedade, pois "[...] foram se constituindo as clássicas divisões entre o que se convencionou chamar de áreas mais 'femininas', concentradas nas ciências humanas e em vários cursos da área da saúde, e aquelas, ditas 'masculinas', mais presentes nas ciências exatas e nas carreiras tecnológicas" (RISTOFF et al., 2007, p. 10). Na UFFS, foi possível perceber essa relação entre a participação feminina e masculina, a partir dessa divisão sexual do trabalho.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2012, as áreas de "Saúde e Bem-estar Social" estão entre os cursos mais procurados pelas mulheres e as áreas de "Engenharia, Produção e Construção" e "Ciências, Matemática e Computação" estão entre os cursos mais procurados pelos homens, na educação superior brasileira (MEC/INEP, 2014a, p. 69). Os dados também registram que as Regiões Sul e Centro-Oeste possuem maior participação de homens na área de "Agricultura e Veterinária", o que as diferem das demais regiões.

Para Ferraro (2010, p. 511), se houve alterações em relação à mulher e à escola,

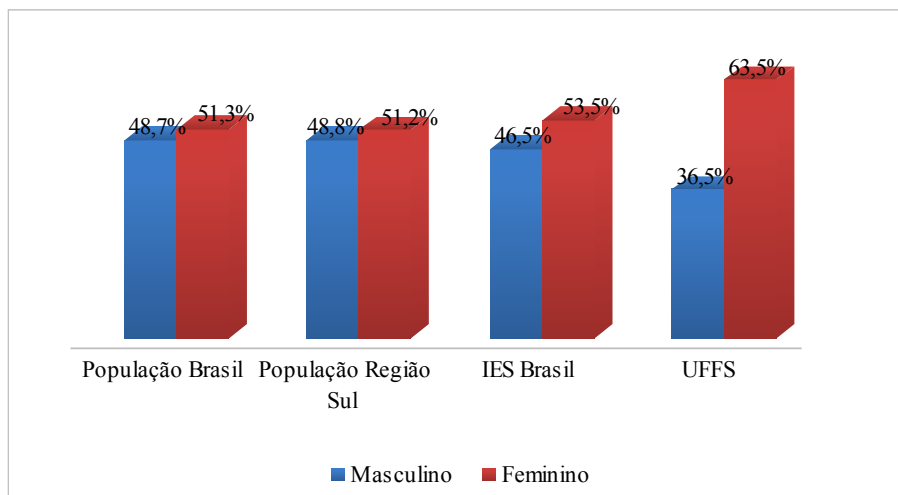
> [...] essa mudança certamente tem a ver não com sexo (com os aspectos biológicos que distinguem homens e mulheres), mas com gênero (com as mudanças nas concepções e valores a respeito da mulher e de seu lugar e papel na sociedade, assim como nas relações sociais entre homens e mulheres).

Segundo Lázaro et al. (2012), outra possibilidade de olhar para essa questão e, principalmente, para os motivos dessa forma diferenciada de acesso à educação superior dos homens em relação às mulheres, como fenômeno que também está presente em outros países, é a associação com a violência que atinge o sexo masculino. Os autores indicam que as causas dessas distorções

podem estar relacionadas ao crescimento da mortalidade juvenil por causas externas, pois conforme aponta o Mapa da Violência no Brasil[3],

> [...] que analisou as mortes violentas entre jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, no período de 1998 a 2008, constatou que o número de homicídios de jovens cresceu vertiginosamente. A maioria dos jovens assassinados é do sexo masculino (92%) e, dentro desse universo, os negros são os mais atingidos, numa proporção de 103%, ou seja, para cada jovem branco assassinado, morre mais do que o dobro de negros (LÁZARO et al., 2012, p. 7).

Em termos da população geral no Brasil e na Região Sul, a PNAD 2012 mostra que o percentual feminino é superior, conforme demonstra o próximo gráfico, de forma comparativa com a UFFS (IBGE, 2014).

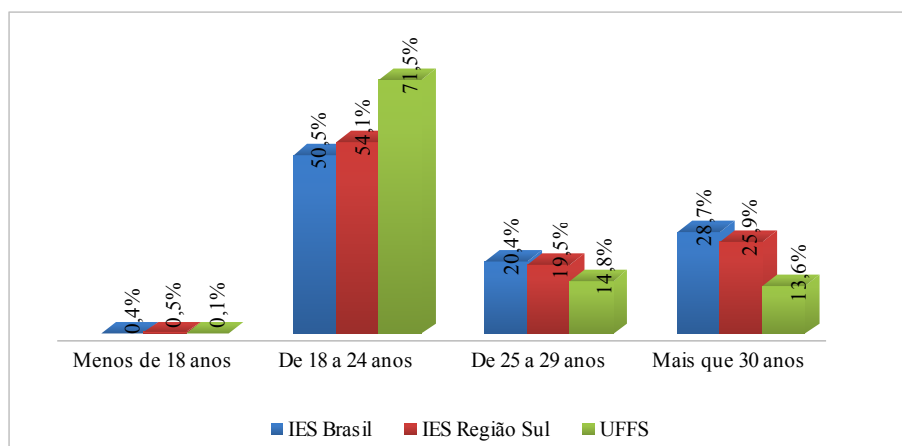
Gráfico 8 – Percentual da população do Brasil, Região Sul e dos estudantes da UFFS, conforme o sexo

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e IBGE (2014).

3 Conforme os autores, o referido Mapa foi elaborado pelo pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz. Pode ser acessado em: http://www.mapadaviolencia.org.br/.

Faixa etária

A faixa etária de 18 a 24 anos é compreendida como a faixa esperada para que os jovens estejam cursando a educação superior. Na UFFS, ao comparar os dados da faixa etária[4] com dados em nível nacional e regional (gráfico 9), observou-se que há um contingente significativo de estudantes na faixa etária esperada para o ingresso na educação superior, representado por 71,5%.

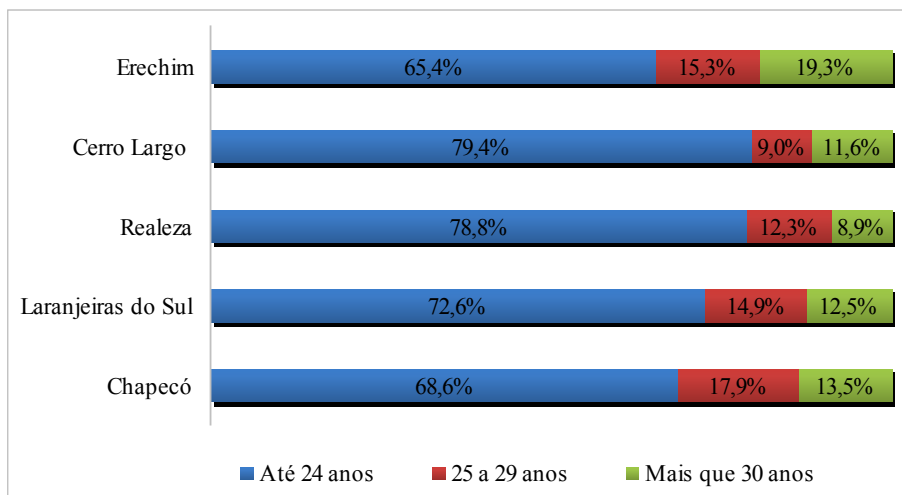
Gráfico 9 – Idade dos estudantes na UFFS e nas IES do Brasil e da Região Sul, em 2012

	IES Brasil	IES Região Sul	UFFS
Menos de 18 anos	0,4%	0,5%	0,1%
De 18 a 24 anos	50,5%	54,1%	71,5%
De 25 a 29 anos	20,4%	19,5%	14,8%
Mais que 30 anos	28,7%	25,9%	13,6%

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e MEC/INEP (2014b).

No gráfico 10, buscou-se analisar os dados da faixa etária dos estudantes em cada campus da UFFS[5]. Observou-se que, em todos os *campi*, mais de 65% dos ingressantes encontram-se na faixa etária de até 24 anos, chegando a 79,4%, como é o caso do Campus Cerro Largo. Os *campi* Erechim e Chapecó possuem os maiores percentuais de estudantes acima de 24 anos de idade, 34,6% e 31,5%, respectivamente.

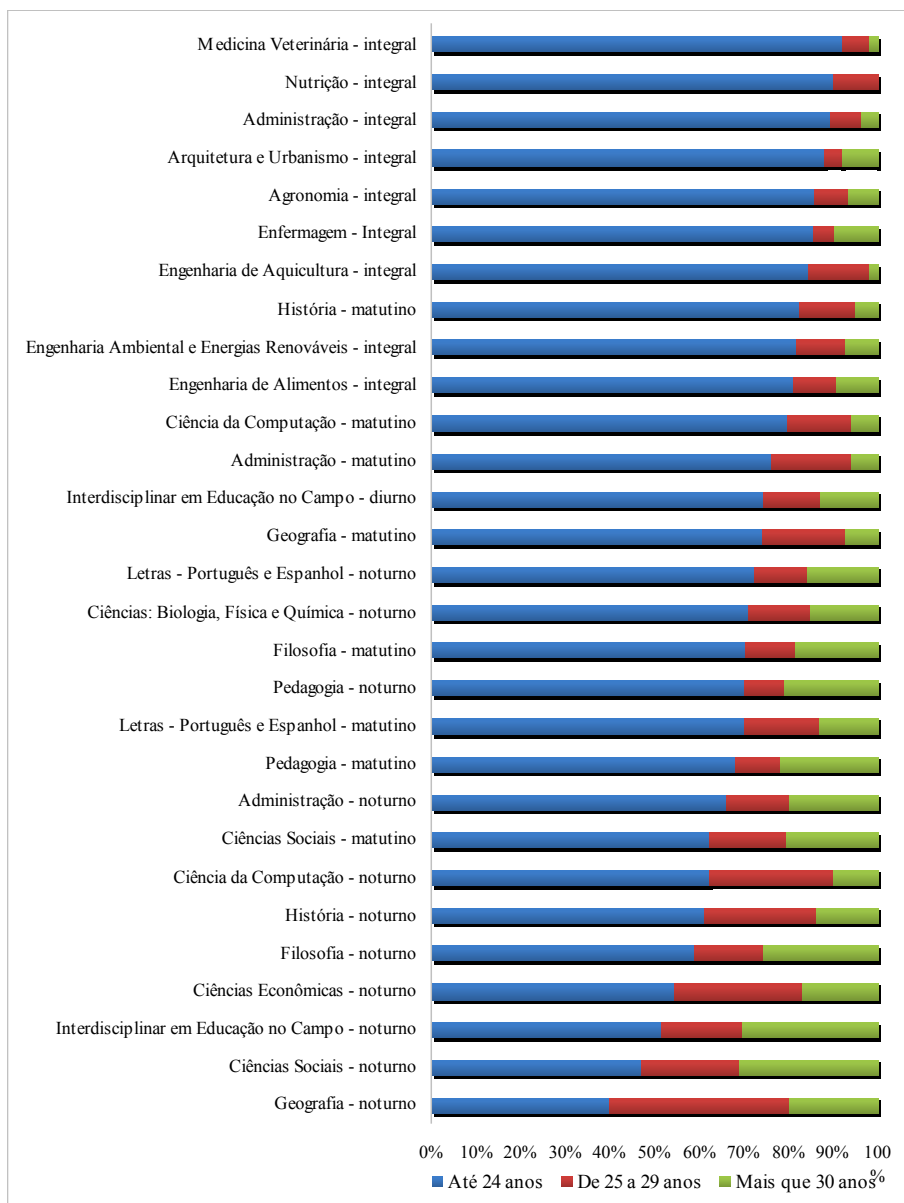
4 Os dados sobre a idade dos estudantes foram organizados por faixas etárias.

5 Para esse gráfico as variáveis "menos de 18 anos" e "de 18 a 24 anos" foram agrupadas em numa única variável denominada "até 24 anos". Esse ajuste ocorreu devido à existência de apenas dois estudantes com menos de 18 anos, no Campus Chapecó.

Gráfico 10 – Faixa etária dos estudantes da UFFS, por campus

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS (elaborado pelos autores).

Ao olhar para os cursos da UFFS e a faixa etária dos ingressantes, observou-se que a predominância é de jovens de até 24 anos, como ilustra o próximo gráfico. Na faixa etária acima de 24 anos estão presentes principalmente os estudantes em cursos no período noturno, mais especificamente nas licenciaturas. Nos cursos noturnos de Geografia e Ciências Sociais o percentual nessa faixa etária é superior a 50%. Em cursos como Medicina Veterinária e Nutrição, 90% ou mais dos ingressantes estão na faixa etária de até 24 anos.

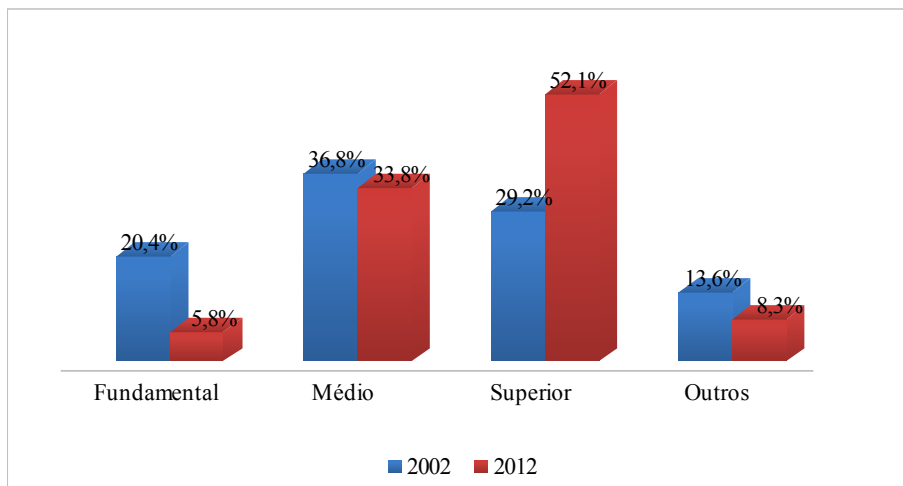
Com relação à faixa etária de 18 a 24 anos, como a idade considerada ideal para o ingresso dos jovens na educação superior, verifica-se que um dos problemas quando isso não acontece é a defasagem idade/série nas etapas anteriores do seu percurso escolar.

Gráfico 11 – Faixa etária dos ingressantes, por cursos

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Segundo estudo realizado pelo IBGE (2013a), no ano de 2002, a proporção que frequentava a educação superior, em relação ao total da população na faixa etária de 18 a 24 anos, era de 9,8%. Em 2012, passou para 15,1%, porém, com a meta prevista para o PNE (2014-2024), esse percentual terá que dobrar para chegar a 33%. Um dos fatores para que isso aconteça é a diminuição das desigualdades com relação à adequação da idade ao curso frequentado.

Para Ristoff (2013a), para que possa aumentar a taxa de escolarização líquida na educação superior para 33%, conforme prevê o atual PNE, é fundamental superar a defasagem idade/série existente na educação básica. Para isso, o referido plano apresenta metas abrangentes no sentido de universalizar o ensino fundamental para nove anos a toda a população e elevar a taxa líquida das matrículas do ensino médio para 85%.

Ao observar o período dos últimos 10 anos, essa distorção idade/série, com relação à população de 18 a 24 anos diminuiu, principalmente no ensino fundamental, ou seja, a distorção idade/série está diminuindo. E o ensino médio apresentou uma queda de apenas 3% nesse período, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível de ensino frequentado[6] – Brasil – 2002/2012

Fonte: IBGE (2013a, p. 125).

Ao verificar os dados do gráfico anterior, constata-se, também, o crescimento da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior (incluindo mestrado e doutorado), representado por um percentual de 22,9%. Porém, muitas diferenças se fazem presentes, principalmente com relação à questão étnico-racial dos estudantes. Conforme IBGE (2013a, p. 125):

> [...] essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível.

Outra característica, apontada pelo IBGE (2013a), é o percentual de 32,3% de jovens nessa faixa etária, em 2012, que não haviam concluído o ensino médio e estavam fora da escola. Nos últimos 10 anos houve uma

6 A modalidade "superior" inclui também mestrado e doutorado. A modalidade "outros" representa pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos. Na contagem do ano de 2002 do IBGE não está incluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

queda de 8% para essa situação. Essa realidade acontece principalmente com a população considerada mais pobre:

> Essa taxa representa o abandono escolar precoce, um importante indicador de vulnerabilidade na medida em que esses jovens podem, futuramente, tornar-se um grupo com menos oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho. Em 2012, o abandono escolar precoce atingia cerca de metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto mais pobre (53,8%), enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 10,2% (IBGE, 2013a, p. 126).

Essa reflexão com relação aos demais níveis de ensino, principalmente o ensino médio, é importante quando se analisa a questão do acesso à educação superior. Pois, conforme constatado, a trajetória escolar dos estudantes muitas vezes é interrompida precocemente, antes mesmo de chegar ao ensino superior, principalmente para as camadas mais pobres da sociedade, e acentua-se, ainda mais, quando associada ao aspecto étnico-racial.

Composição étnico-racial dos ingressantes

A análise dos dados com relação à composição étnico-racial dos ingressantes da UFFS é realizada com base na informação "raça/etnia". Optou-se, neste estudo, pelo uso das expressões "étnico-raciais" e "etnia/cor", pois, conforme Silva (2014, p. 10),

> O termo "raça", devido ao seu processo de construção histórico-social, [...] carrega associações negativas relativas à ideia de hierarquia entre as supostas "raças" humanas. O termo etnia, ao meu ver, é mais aceitável por associar aspectos físicos e culturais (não se restringindo a nenhum deles), portanto seria o mais adequado, no entanto é pouco usado e pouco conhecido pela maioria das pessoas. Uma saída razoável é o uso da expressão étnico-racial, que,

> embora redundante se analisada mais profundamente, evidencia a conjunção de aspectos físicos e culturais.

Ainda, conforme Munanga (2005-2006, p. 53), “o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”.

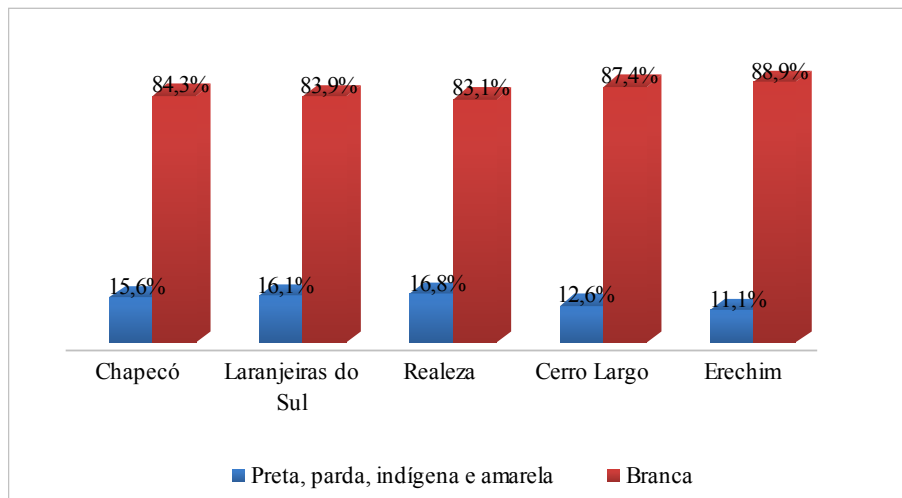
Com base na publicação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a expressão étnico-racial é utilizada no contexto educacional:

> [...], o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (MEC/SEPIR, 2004, p. 13).

As desigualdades educacionais se fazem presentes no contexto da educação superior, e, conforme já apontada por Feres Júnior et al. (2013), essas desigualdades se acentuam ainda quando se refere às pessoas pretas e pardas. De acordo com o documento do MEC/SEPIR (2004, p. 14), “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

Na UFFS, ao analisar esse aspecto em relação aos 2.123 ingressantes, em 2012, revelou-se que a maioria é autodeclarada branca. Ainda, 12,0% dos estudantes se autodeclaram pardos; 1,7%, pretos, 0,8%, amarelos e 0,0%, indígenas. Além disso, 0,6% dos estudantes não responderam[7]. O percentual de indígenas aparece como 0,0%, por se tratar de apenas um estudante.

O gráfico 13 apresenta o percentual de estudantes, conforme sua autodeclaração étnico-racial, nos cinco *campi* da UFFS. Percebe-se que há uma pequena diferença entre os *campi*. A população de estudantes autodeclarada branca é maior no Estado do Rio Grande do Sul. Nos *campi* do estado do Paraná, o grupo de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e amarelos é ligeiramente maior em relação aos demais *campi*. Os autodeclarados amarelos estão presentes mais no Estado do Paraná e Santa Catarina.

Gráfico 13 – Composição étnico-racial dos estudantes da UFFS, por campus

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

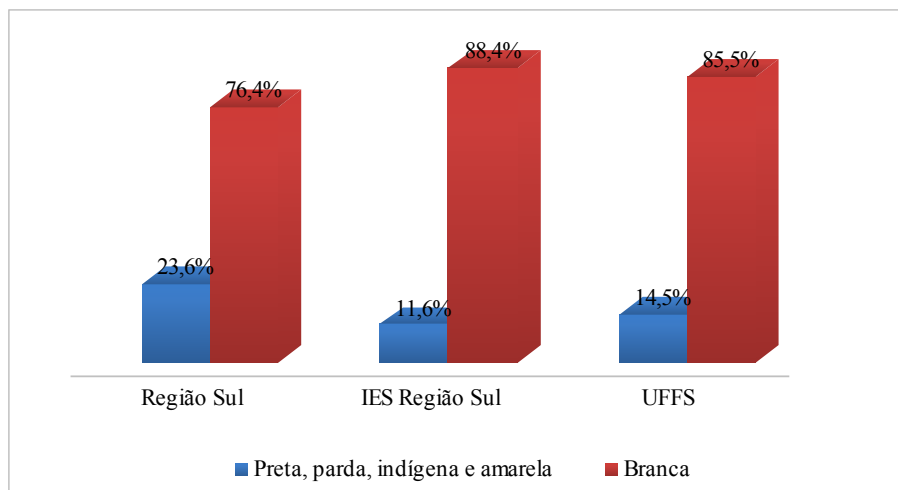
7 Para a apresentação gráfica dos dados foi desconsiderado a variável “não declarado”, sendo recalculados os valores. As variáveis foram agrupadas em apenas duas: “branca” e “preta, parda, indígena e amarela”. Para os dados do MEC/INEP (2014a), apresentados mais adiante, também foram desconsideradas as variáveis “não dispõe da informação” e “não declarado”, sendo recalculados os valores agrupando-os também nas duas variáveis, já mencionadas.

A pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011)[8] revela que a maioria dos estudantes de graduação das universidades federais em 2010, se autodeclarou branca, representada por 53,9%. Em comparação com o mesmo tipo de pesquisa realizado em 2004, os dados mostraram que nesse período houve um aumento da etnia/cor preta de 5,9% para 8,7%. Destaca que esse aumento também ocorreu nas demais regiões, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. A pesquisa aponta que essa configuração pode ser entendida pelas políticas inclusivas adotadas nas universidades federais por meio de modalidades de ações afirmativas e pelos programas de expansão dessas universidades. Para a Região Sul, a pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) apresentou um percentual de 84,64% estudantes autodeclarados brancos.

Ao comparar os dados relacionados à característica étnico-racial da população brasileira com as matrículas realizadas nas IES, constata-se que os estudantes que acessam o ensino superior ainda não representam na sua totalidade os dados da realidade. Na Região Sul, observou-se que os dados das IES se aproximam dos da população, com predominância para a população autodeclarada branca.

Com referência às características étnico-raciais, o gráfico 14 ilustra uma perspectiva comparativa entre os ingressantes na UFFS, as matrículas nas demais IES e a população brasileira, no âmbito nacional e regional.

8 A referida pesquisa utilizou as expressões *raça/cor/etnia*.

Gráfico 14 – Composição étnico-racial da população e das IES da Região Sul e da UFFS

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS; IBGE (2014); MEC/INEP[9] (2014a).

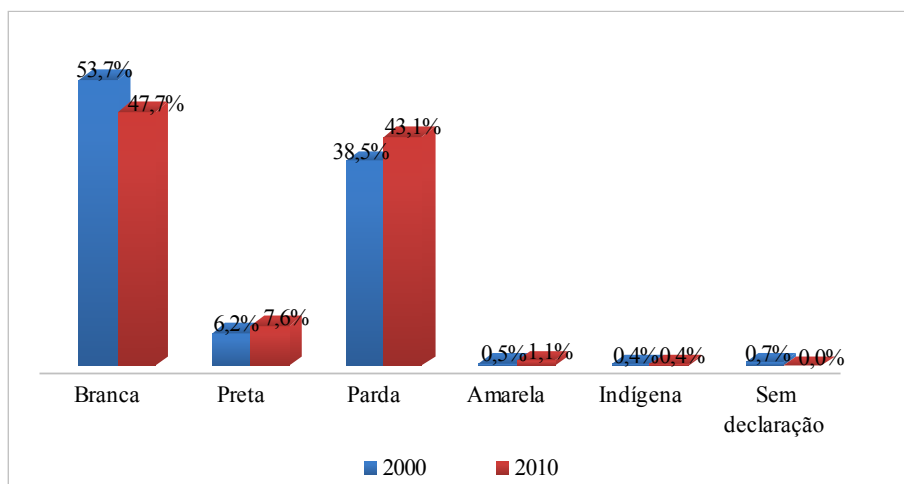
O Censo Demográfico 2010[10] constatou que, em termos de "cor ou raça", a população brasileira, nos últimos dez anos, modificou seu perfil. "Destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram brancas e uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas ou pardas. Esse conjunto passou de 44,7% da população; em 2000; para 50,7%, em 2010" (IBGE, 2011, p. 46). A valorização da identidade afrodescendente pode ser considerada uma possível explicação para tal dinâmica. Também chama atenção o fato de que no Censo de 2010 todas as pessoas se autodeclararam, como explicita o próximo gráfico, de acordo com os períodos mencionados.

Os dados da PNAD 2012 revelaram que, no contingente da população brasileira, 46,3% se autodeclara branca, 7,9% preta, 0,5% amarela, 45% parda e 0,3% indígena. Os autodeclarados pardos configuram a segunda categoria

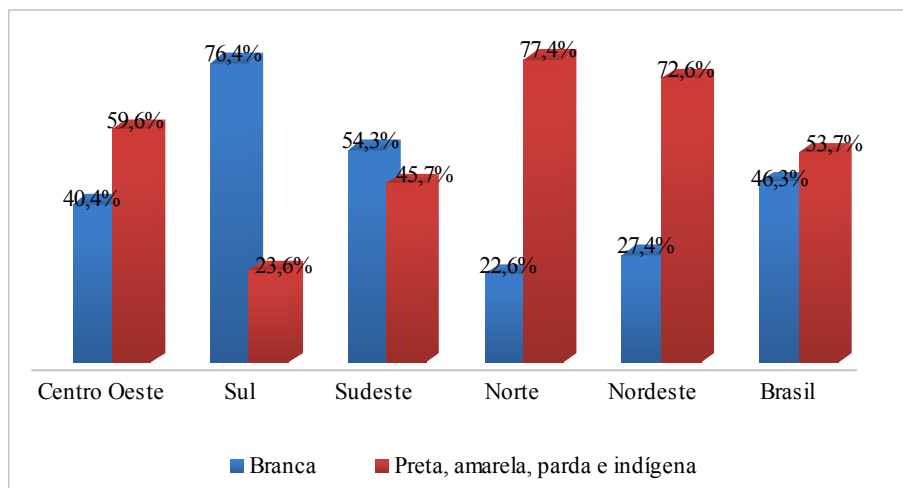
9 O INEP utiliza *cor/raça.*

10 O IBGE utiliza as expressões *cor ou raça.*

mais numerosa, e, ao ser somada com a população autodeclarada preta, o percentual ultrapassa o da população autodeclarada branca (IBGE, 2014).

Gráfico 15 – Percentual da população residente, segundo a “cor ou raça” no Brasil – 2000/2010

Fonte: IBGE (2011, p. 47).

Na Região Sul, a composição étnico-racial difere das demais regiões e se aproxima da Região Sudeste, pois, conforme se observa no gráfico a seguir, apresenta uma expressiva população autodeclarada branca, representada por 76,8%.

Gráfico 16 – Composição étnico-racial da população brasileira, por regiões

Fonte: PNAD 2012 (IBGE, 2014).

Com relação às desigualdades educacionais, com base nas relações étnico-raciais, dados apresentados pelo MEC/INEP (2014a) demonstram que a população classificada como branca e amarela possui uma média maior de anos de estudo em relação à população classificada como preta, parda e indígena. Porém, ao sinalizar os dados no período de 2005 a 2012 (tabela 2), constata que houve um crescimento visível para pretos e pardos.

Tabela 2 – Média de anos de estudo da população com idade acima de 18 anos, por cor/raça – Brasil – 2005-2012

Ano	**Brasil**	**Cor/Raça**				
		Branco	**Preto**	**Pardo**	**Amarelo (1)**	**Indígena (1)**
2005	7,0	7,8	6,2	5,9	10,1	5,9
2006	7,2	8,1	6,3	6,1	10,0	6,5
2007	7,3	8,2	6,4	6,3	9,0	6,4
2008	7,4	8,3	6,6	6,5	9,4	6,4
2009	7,6	8,4	6,7	6,6	10,1	6,4
2010 (2)	..	..	..	..	..	..
2011	7,7	8,6	6,8	6,9	9,6	6,3
2012	7,9	8,8	7,1	7,1	10,2	6,6

Fonte: MEC/INEP (2014a, p. 43).

Notas: (1) "Essas duas populações terão grande variação pela baixa representatividade amostral".
(2) Como no ano de 2010 é realizado o Censo Demográfico, não se dispõe, nesse ano, dos dados da PNAD" (MEC/INEP, 2014a, p. 43).

Questão étnico-racial como um desafio à educação superior

Os estudos realizados sobre essa temática apontam que a democratização do acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas à educação superior apresentou avanços nas últimas décadas, porém, ainda é um desafio a ser vencido.

Um estudo realizado em 2013, sobre o impacto da Lei nº 12.711/2012 no seu primeiro ano de funcionamento, apontou que houve um aumento no percentual de vagas oferecidas em todas as regiões para pretos, pardos e indígenas, já que a lei estabelece um mínimo para cada Estado. Segundo a pesquisa, no que diz respeito às cotas étnico-raciais, os percentuais se revelaram positivos, pois contemplou a lei e até ultrapassou o percentual previsto. Observou-se que, no ano de 2012, a população de índios, pretos e pardos, da Região Sul, era de 20,9%, e as universidades ofertavam em torno de 10,1% das vagas. A partir da nova legislação, em 2013 passaram a ofertar um percentual de 17,7% (FERES JÚNIOR et al., 2013).

Na UFFS, esses números também podem ser observados, pois a modalidade de ação afirmativa adotada nos três primeiros anos (2010-2012) tinha apenas o critério de escola pública e não contemplava o quesito étnico-racial. A partir da aplicação da lei, no ano de 2013, com base em dados complementares fornecidos pela Diretoria de Registro Acadêmico da UFFS, percebeu-se que houve um crescimento de estudantes autodeclarados pretos e indígenas e, principalmente, de pardos.

Ao analisar o período de 2010 a 2014, considerando todas as formas de ingresso na UFFS[11], constatou-se que nos anos de 2013 e 2014 ocorreu

11 ENEM; processo seletivo especial; processo seletivo especial (PROHAITI); retorno de aluno abandono; retorno de graduado; transferência ex-offício; transferência externa e transferência interna. Os dados foram gerados e disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico.

um aumento de estudantes autodeclarados pardos, pretos e indígenas, principalmente por meio de processos seletivos especiais, como é o caso dos cursos, com regime de alternância nos *campi* Laranjeiras do Sul e Erechim e o Programa PROHAITI, no Campus Chapecó. Observou-se, também, que, ao longo desse período, os percentuais de estudantes autodeclarados indígenas se mantiveram baixos. Essa realidade poderá ser modificada a partir dos processos seletivos especiais destinados aos povos indígenas.

A tabela 3 demonstra a condição étnico-racial dos ingressantes de todos os *campi* da UFFS, no período entre 2010 a 2014, considerando todas as formas de ingresso.

Tabela 3 – Composição étnico-racial dos estudantes da UFFS (2010-2014)

Etnia/cor	**Ano**				
	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Amarela	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8
Branca	82,7	80,8	81,5	78,3	74,4
Indígena	0,1	0,1	0	0,9	1,9
Não declarada	2,9	4,8	5,7	0,9	4,1
Parda	11,8	11,7	10,2	16,7	14,9
Preta	1,6	1,7	1,7	2,4	3,8

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) / Diretoria de Registro Acadêmico/UFFS, 2014.

Constatou-se que os percentuais se aproximam ainda mais da realidade populacional da Região Sul, pois, somada, a população autodeclarada amarela, preta, parda e indígena corresponde a 23,6% (IBGE, 2014). Na UFFS, em 2014, o percentual de estudantes com essa composição étnico-racial foi de 21,4%.

Com o objetivo de demonstrar um caso concreto de implementação da "Lei das Cotas", em universidades federais da Região Sul, a partir de sua aprovação, a tabela 4 apresenta um levantamento dessa informação, a partir de consulta ao Mapa das Ações Afirmativas, realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Tabela 4 – Implantação da Lei 12.711 nas IES públicas federais na Região Sul[12], em 2013

IES	Beneficiários	Total de vagas reservadas
UFCSPA (RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	12,50%
UNIPAMPA (RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas e deficientes	50,00%
UFSM (RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas e deficientes	61,80%
FURG (RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas e quilombolas	30,80%
UFRGS (RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	31,00%
UFFS (SC/PR/RS)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	89,90%
UFSC (SC)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	43,00%
UNILA (PR)	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	50,00%
UFPR	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	40,30%
UTFPR	Escola pública, baixa renda, pretos e pardos e indígenas	52,90%

Fonte: Mapa das Ações Afirmativas no Brasil (GEMAA, 2015).

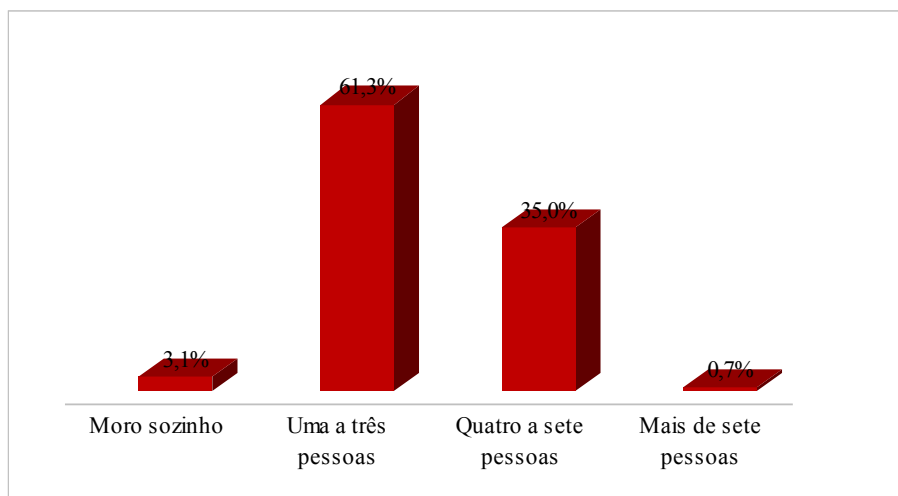
Percebeu-se, pela análise dos percentuais apresentados na tabela anterior, que, após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, no seu primeiro processo seletivo, metade das universidades federais da Região Sul, consideradas no respectivo Mapa das Ações Afirmativas, aderiu à reserva de 50% ou mais de suas vagas, conforme os critérios da respectiva lei. Observou-se que existem reservas de vagas destinadas também para quilombolas e deficientes. A UFFS se destaca, dentre as demais IES, com o maior percentual de reserva de vagas.

12 O referido mapa não apresentou informações sobre a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Condições de moradia

No desenvolvimento da pesquisa, procurou-se levantar dados sobre as condições de moradia dos ingressantes na UFFS. No que se refere ao número de pessoas que residiam com os estudantes, no momento em que realizaram a sua inscrição na Instituição, 61,3% indicaram que era entre uma e três pessoas, conforme demonstra o gráfico 17. Constata-se que, em sua maioria, os estudantes residiam com seus familiares.

Gráfico 17 – Número médio de pessoas que moram na residência dos estudantes

3,1%
61,3%
35,0%
0,7%
Moro sozinho
Uma a três pessoas
Quatro a sete pessoas
Mais de sete pessoas

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Na UFFS, a maioria dos ingressantes informou que a situação de moradia é a casa própria (66,9%). Essa situação, muitas vezes se altera, tendo em vista o início do curso de graduação, principalmente para aqueles que residem distantes da universidade e precisam sair da casa dos seus familiares para estudar, passando a residir na cidade do campus ou em cidades mais próximas.

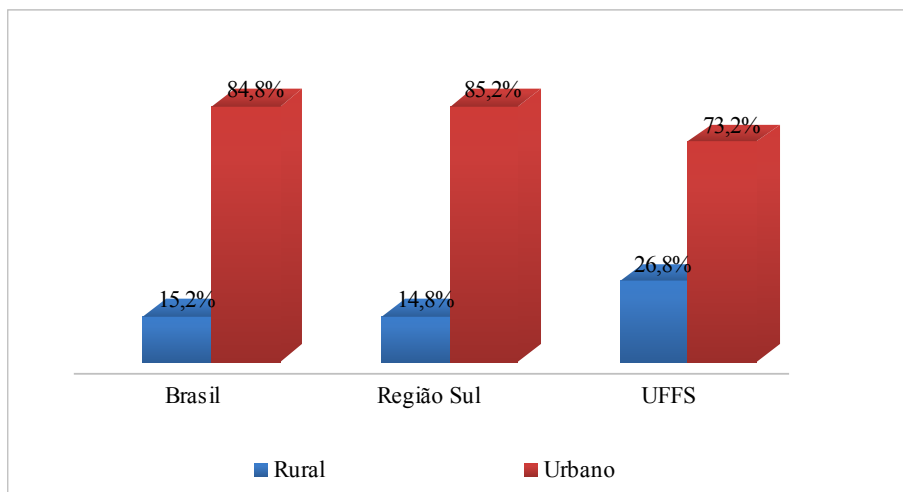
Com relação à localização da moradia, 73,2% dos estudantes da UFFS residiam na zona urbana e, 26,8%, na zona rural. Cumpre destacar que, embora não apareça nos percentuais, um estudante declarou a "comunidade

quilombola", como local de moradia. O percentual de ingressantes residentes no meio rural está acima da média nacional, conforme demonstra o gráfico 18.

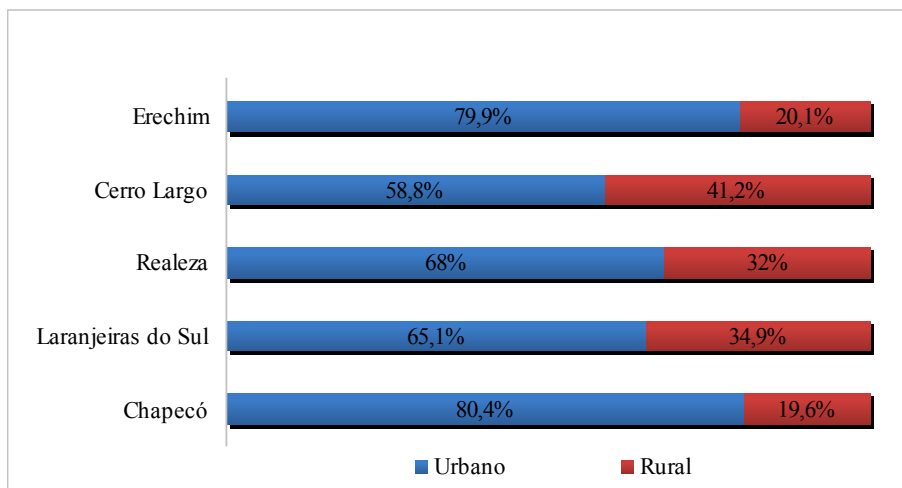
No Brasil há uma nítida tendência à urbanização, cujo processo se acentuou nas últimas décadas. O censo demográfico do IBGE (2011, p. 31), com referência ao ano de 2010, observa que:

> A concentração da população que reside em áreas urbanas é um fenômeno crescente no País. A proporção de pessoas nestas áreas passou de 45,1%, em 1950, para 84,4%, em 2010. Em relação a 2000, quando o grau de urbanização era de 81,2%, o ritmo de crescimento da população em áreas urbanas desacelera.

Gráfico 18 – Localização da moradia no Brasil, Região Sul e UFFS, em 2012

84,8%
85,2%
73,2%
26,8%
15,2%
14,8%
Brasil
Região Sul
UFFS
Rural
Urbano

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e IBGE (2014).

Procurou-se saber, também, os percentuais de estudantes urbanos e rurais em cada um dos *campi* da UFFS, apresentados no gráfico 19, no qual se verifica o Campus Cerro Largo com o maior percentual de estudantes residentes no campo.

Gráfico 19 – Localização da moradia dos estudantes da UFFS, por campus

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Trabalho e renda familiar dos ingressantes

Trabalho

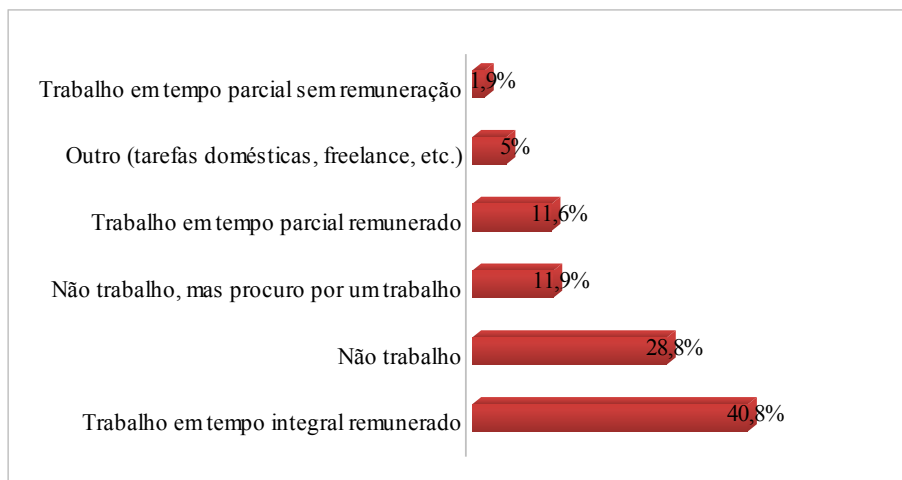
O trabalho é, notadamente, uma dimensão estruturante da vida em sociedade. Como dizia Marx (1996), o trabalho é uma relação entre o homem e a natureza. Para o autor,

> O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 303).

Tendo isso presente, buscou-se conhecer como essa dimensão se apresenta na vida dos ingressantes da UFFS, em 2012.

A pesquisa demonstrou que 71,1% dos estudantes já haviam exercido alguma atividade que eles próprios consideravam trabalho. No momento da sua inscrição no Processo Seletivo da UFFS, mais da metade dos estudantes informou trabalhar[13], tanto em vínculos formais, quanto informais. Entre os estudantes do sexo masculino e feminino, observou-se que entre os homens, 65,4% informou trabalhar e entre o total das mulheres, 55,9%.

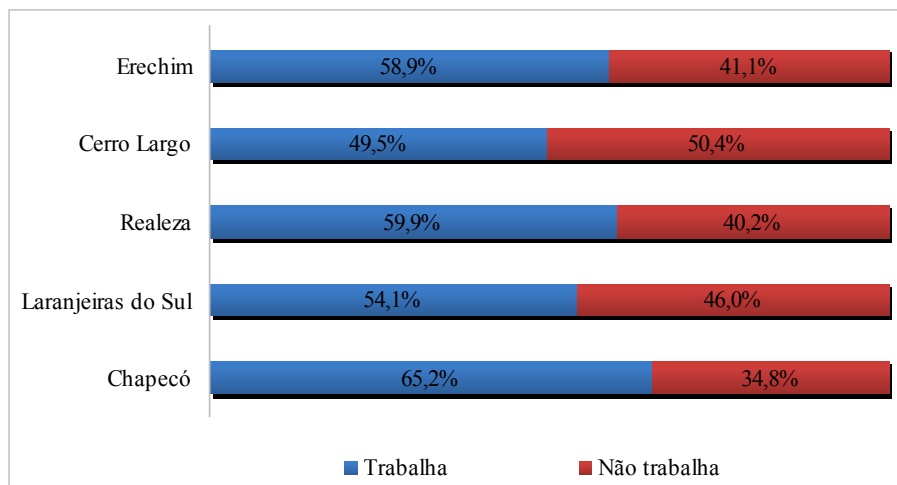
O gráfico 20 revela que os estudantes da UFFS são trabalhadores, ou seja, mais de 40% recorrem ao mundo do trabalho em busca de recursos para o pagamento de suas despesas.

Gráfico 20 – Vínculo empregatício dos estudantes da UFFS, em 2012

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

O próximo gráfico mostra que o Campus Chapecó apresenta o maior percentual de estudantes que trabalhavam[14].

13 Para a formação deste percentual foram excluídas apenas as seguintes variáveis: "não trabalho" e "não trabalho, mas procuro por um trabalho".

14 Para este gráfico as variáveis foram juntadas em apenas duas: "trabalha" e "não trabalha". Na primeira incluem-se: "trabalho em tempo parcial remunerado", "outro (por ex.: tarefas domésticas, trabalha aos fins de semana – *freelance*, etc.)"; "trabalho em tempo integral remunerado" e "trabalho em tempo parcial sem remuneração". Na segunda incluem-se: "não trabalho, mas procuro por um trabalho" e "não trabalho".

Gráfico 21 – Vínculo empregatício dos estudantes da UFFS, em 2012, por campus

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

A pesquisa de Pereira (2014), no que tange ao perfil dos ingressantes da UFFS, no Campus Erechim, no ano de 2012, aponta que entre os estudantes trabalhadores, as ocupações mais frequentes foram nas áreas do comércio e de serviços. Atividades como garçons, secretárias, vendedores, empacotadores, atendentes são as mais comuns, principalmente pela característica econômica da região de entorno de Erechim. Também aparecem as ocupações ligadas ao serviço público e às atividades do setor primário.

Observa-se no gráfico a seguir que há uma relação de trabalho maior principalmente nos cursos de licenciaturas e/ou cursos ofertados no período noturno.

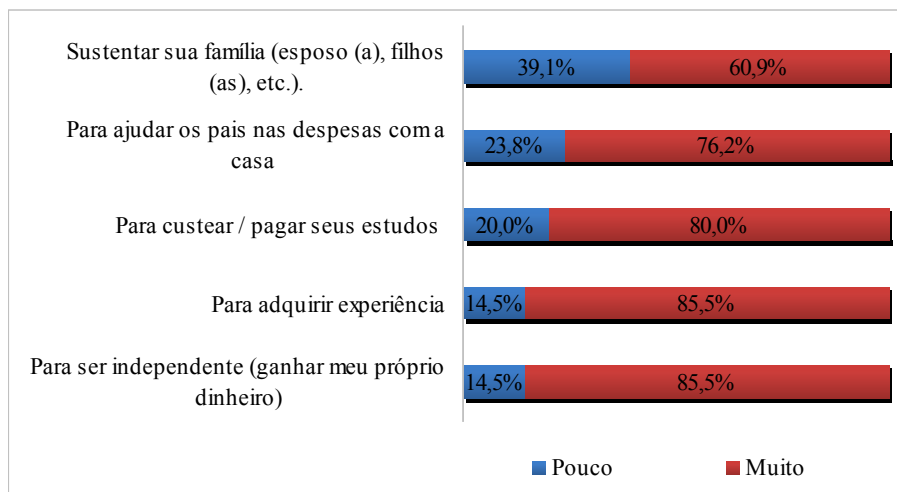
Gráfico 22 – Vínculo empregatício dos estudantes da UFFS, em 2012, por curso

Curso	Trabalha	Não trabalha
Arquitetura e Urbanismo - integral	32,0%	68,0%
Administração - integral	40,0%	60,0%
Medicina Veterinária - integral	40,0%	60,0%
Letras - Português e Espanhol - matutino	40,0%	60,0%
Agronomia - integral	41,9%	58,1%
Ciência da Computação - matutino	42,9%	57,1%
Engenharia de Alimentos - integral	43,4%	56,6%
Engenharia Ambiental e Energias Renováveis - integral	44,8%	55,2%
Nutrição - integral	45,0%	55,0%
Engenharia de Aquicultura - integral	46,2%	53,8%
Interdisciplinar em Educação no Campo - diurno	48,4%	51,6%
Pedagogia - matutino	52,0%	48,0%
Enfermagem - integral	53,7%	46,3%
Geografia - matutino	55,6%	44,4%
Filosofia - matutino	55,6%	44,4%
Ciências: Biologia, Física e Química - noturno	64,7%	35,3%
Letras - Português e Espanhol - noturno	64,9%	35,1%
História - matutino	65,0%	35,0%
Ciências Sociais - matutino	65,5%	34,5%
Pedagogia - noturno	67,0%	33,0%
Administração - matutino	70,0%	30,0%
História - noturno	71,0%	29,0%
Filosofia - noturno	71,1%	28,9%
Interdisciplinar em Educação no Campo - noturno	72,7%	27,3%
Ciências Econômicas - noturno	72,9%	27,1%
Administração - noturno	78,0%	22,0%
Ciência da Computação - noturno	80,0%	20,0%
Geografia - noturno	82,0%	18,0%
Ciências Sociais - noturno	85,0%	15,0%

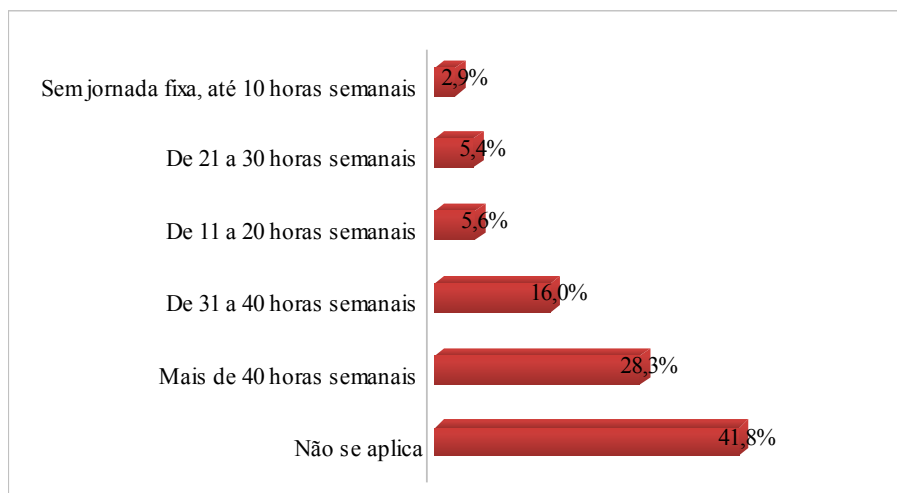
Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Indagados sobre as razões que os levaram a trabalhar[15], a maioria atribuiu maior importância à necessidade de sustentar a si mesmo e adquirir experiência.

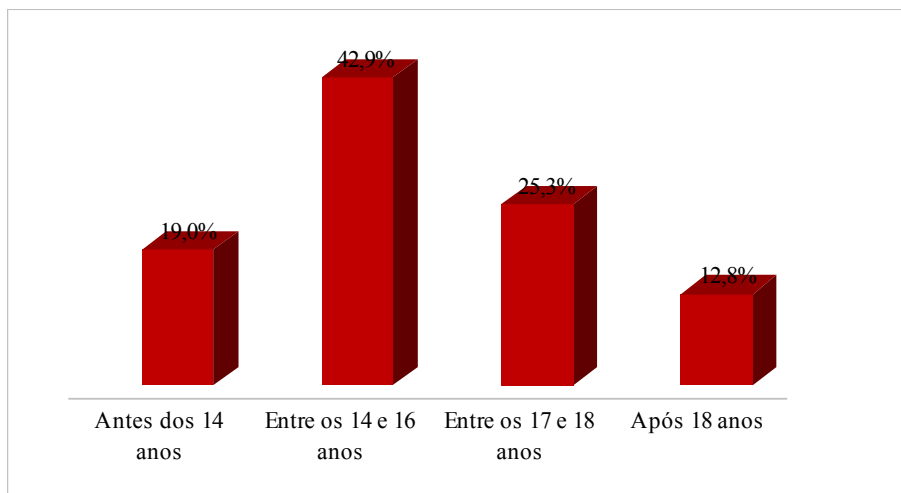
15 Nessa questão houve uma reorganização das respostas. Elas foram identificadas, em cada frase, pelas expressões "pouco" e "muito", ou seja, para a primeira foi juntado os graus de importância representados pelos números 0, 1 e 2. Para a segunda foi juntado os números 3, 4 e 5.

Gráfico 23 – Grau de importância na decisão de trabalhar dos estudantes

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

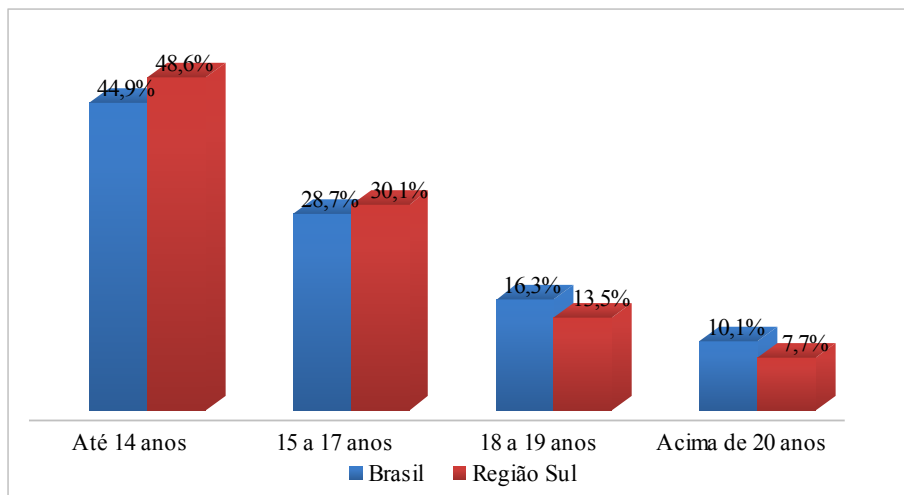
Procurou-se descobrir, também, a carga horária média de trabalho, e, 28,3% responderam que trabalhavam mais de 40 horas semanais.

Gráfico 24 – Quantidade média de horas trabalhadas, por semana

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

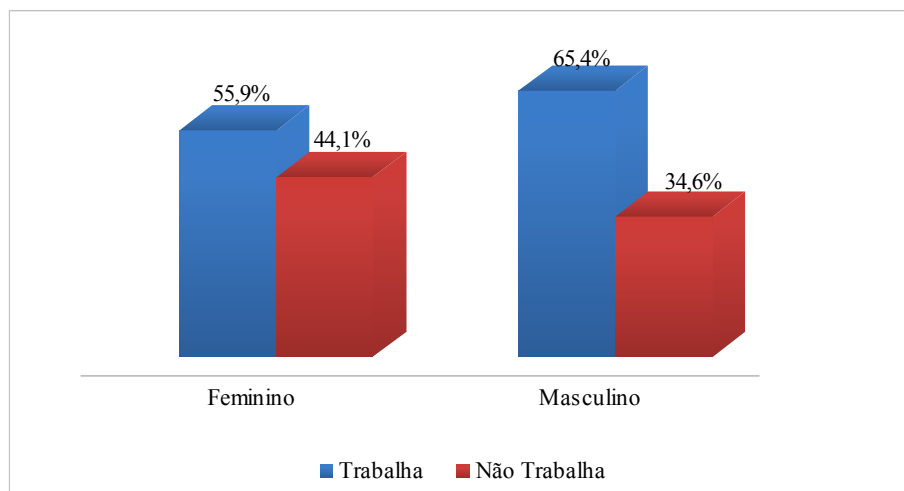
Ao referir-se à idade dos estudantes ao ingressarem no mercado de trabalho, nota-se que ocorreu, em média, antes dos 14 anos.

Gráfico 25 – Percentual referente à idade de ingresso dos estudantes no mercado de trabalho

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

O gráfico 26 mostra os dados em nível nacional e da Região Sul, com base na PNAD 2012, que considerou os trabalhadores ativos, a partir de 10 anos ou mais de idade. É possível perceber que a maioria dos trabalhadores brasileiros ingressa no mercado de trabalho antes dos 18 anos. Desses, um percentual significativo aponta ter iniciado a vida laborativa antes mesmo dos 14 anos de idade. Na Região Sul, os jovens ingressam mais cedo, ao comparar com os dados em nível nacional (IBGE, 2014).

Gráfico 26 – Idade média de ingresso da população do Brasil e da Região Sul no mercado de trabalho

Fonte: IBGE (2014).

Quanto ao sexo dos estudantes da UFFS em relação à condição de trabalho, observou-se que, em ambos os sexos, trabalha. Contudo, há uma incidência maior entre estudantes do sexo masculino.

Gráfico 27 – Condição de trabalho na UFFS, por sexo

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Segundo o IBGE (2014), a presença masculina é maior no mercado de trabalho, ainda que a participação feminina tenha se elevado nas últimas décadas.

Com relação à situação de trabalho dos estudantes universitários, em nível nacional, com base nos dados da Andifes/Fonaprace (2011), 37,63% dos estudantes informaram trabalhar no momento da pesquisa. Nas IES da Região Sul, 46,3% dos estudantes indicou o envolvimento com trabalho.

Um estudo sobre o perfil dos estudantes universitários, com base nos dados do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do segundo ciclo (2007, 2008 e 2009), revelou que "aproximadamente 44% dos estudantes não trabalham e têm seus gastos financiados pela família. Isto significa que 56% dos estudantes brasileiros trabalham e estudam" (RISTOFF, 2013b, p. 17). De acordo com o autor, os dados reforçam que, para a maioria dos estudantes, a dedicação exclusiva aos estudos não é uma opção. Em nível nacional, a situação de trabalho é mais evidente nos cursos de licenciaturas.

Segundo Ristoff (2013b, p. 17), dos 56% dos estudantes brasileiros que indicaram trabalhar e estudar ao mesmo tempo, conforme o Questionário do ENADE, "[...] 27% recebem ajuda da família para se sustentarem; 10% dizem que se sustentam com seu trabalho; 13,5% dizem que se sustentam e contribuem com o sustento da família; e 5,5% dizem ser o principal responsável pelo sustento da família".

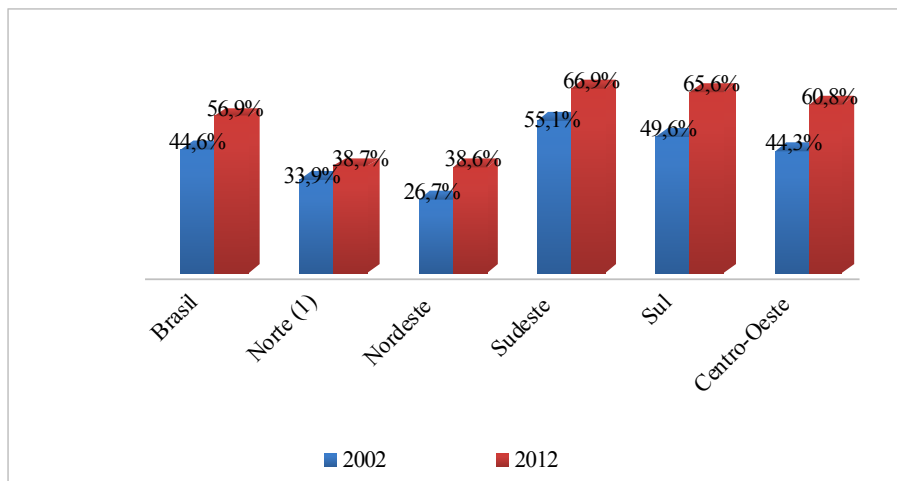
Importante considerar também que a inserção dos trabalhadores brasileiros no mercado de trabalho e sua condição de renda ocorrem de maneiras diferenciadas e, por vezes, desiguais (IBGE, 2013a). Essas desigualdades podem ser encontradas entre as regiões brasileiras, nas diferenças entre homens e mulheres, pretos ou pardos e brancos, por exemplo. Conforme o IBGE (2013a), nos últimos anos reduziram as distâncias entre os rendimentos de homens e mulheres, mas permanece a condição de que as mulheres recebem menos, seja nos espaços formais ou informais de trabalho. "Em 2002, o rendimento médio das mulheres

ocupadas, de 16 anos ou mais de idade, era equivalente a 70% do rendimento dos homens. Em 2012, essa relação passou para 73%" (IBGE, 2013a, p. 147).

No que diz respeito aos trabalhos informais, essas diferenças de rendimento são mais acentuadas, sendo que a renda das mulheres nessa situação corresponde a 66% da renda dos homens (IBGE, 2013a).

Com base no IBGE (2013a), a partir da década de 2000, diferente das décadas anteriores, um contingente maior de trabalhadores foi incorporado ao mercado de trabalho, e os dados indicam uma queda nas taxas de desocupação de 11,5%, em 2002, para 5,4%, em 2012. A maior taxa, em 2012, continua prevalecendo entre as mulheres e os jovens. Essa redução do desemprego, também associada ao aumento da renda da população, encontra-se associada à política de valorização do salário-mínimo nesse período. Além disso, "[...] nesta década, houve um aumento significativo da proporção de trabalhadores em trabalhos formais, que passou de 44,6%, em 2002, para 56,9%, em 2012" (IBGE, 2013a, p. 142).

No período considerado entre 2003 a 2012, o crescimento de empregos formais passou de 29,5 para 47,5 milhões. Dentre as regiões brasileiras, nas Regiões Sul e Centro-Oeste se destacam com um maior percentual de crescimento na condição de formalidade dentre as pessoas ocupadas, nesse período, como pode ser observado no gráfico 28 (IBGE, 2013a).

Gráfico 28 – Percentual de pessoas de 16 anos de idade ou mais, ocupadas em trabalho formal, segundo as grandes regiões – 2002/2012

Fonte: IBGE (2013a, p. 143).
(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

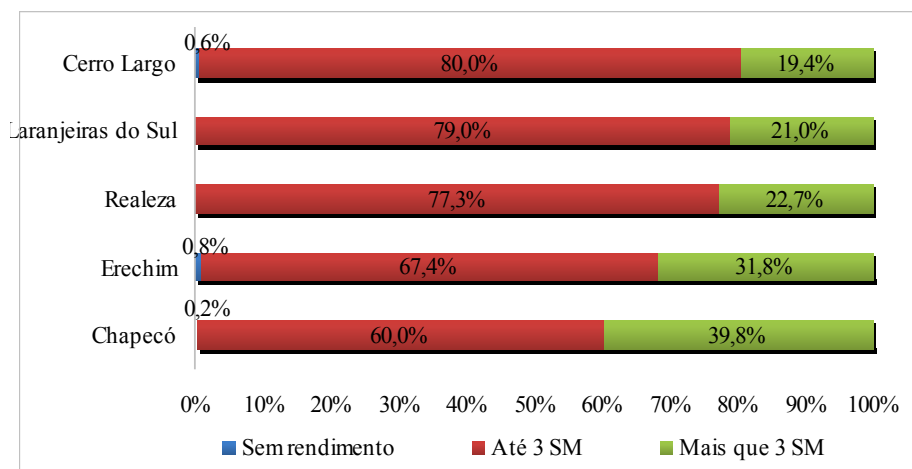
O trabalho informal também constitui uma característica marcante, pois, em 2012, atingia o percentual de 43,1% dos trabalhadores. Ainda mais marcante nas regiões Norte e Nordeste, nos Estados de Pará e Maranhão atingiu, respectivamente, os percentuais de 67,5% e 74,5%. Nas Regiões Sul e Centro-Oeste, nos Estados de Santa Catarina e Distrito Federal, respectivamente, o percentual foi menor, de apenas 26,9%. Entre as pessoas de 16 anos ou mais ocupadas em trabalhos informais, segundo os grupos de idade, os maiores percentuais atingem os jovens na faixa etária de 16 a 24 anos, com 46,9%, e idosos com 60 anos ou, 46,9% (IBGE, 2013a).

Dentre a população economicamente ativa, a PNAD, em 2012, demonstrou que, considerando as pessoas de 10 anos ou mais, o Brasil tinha um percentual de 59,8%. A Região Sul estava representada por 63,3% das pessoas na condição de ativas economicamente.

Renda

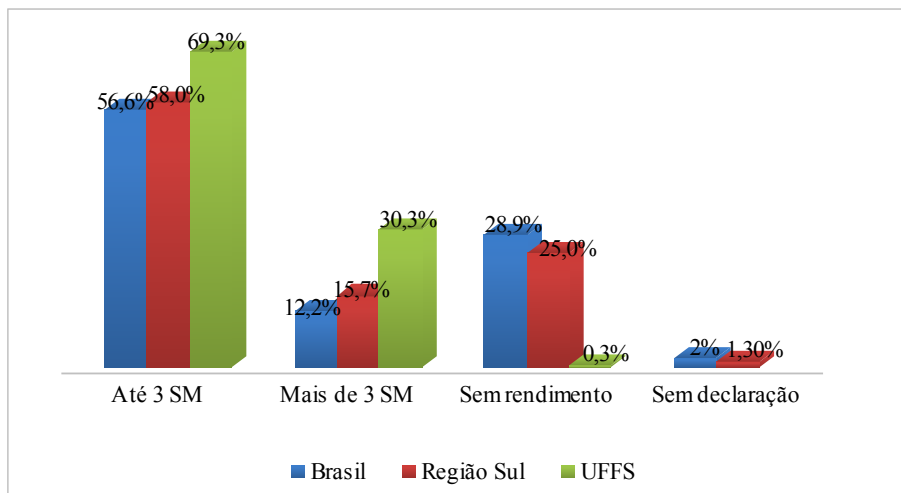
No decurso da pesquisa também procurou-se identificar os dados sobre o quesito renda dos estudantes universitários da UFFS. A maioria dos estudantes possui renda familiar de até três salários-mínimos, conforme destaca o próximo gráfico. Os *campi* Cerro Largo, Laranjeiras do Sul e Realeza possuem um percentual de renda menor dentre os demais *campi*.

Gráfico 29 – Renda média mensal familiar dos estudantes da UFFS, por campus

Campus	Sem rendimento	Até 3 SM	Mais que 3 SM
Cerro Largo	0,6%	80,0%	19,4%
Laranjeiras do Sul		79,0%	21,0%
Realeza		77,3%	22,7%
Erechim	0,8%	67,4%	31,8%
Chapecó	0,2%	60,0%	39,8%

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.
Nota: SM = salário-mínimo

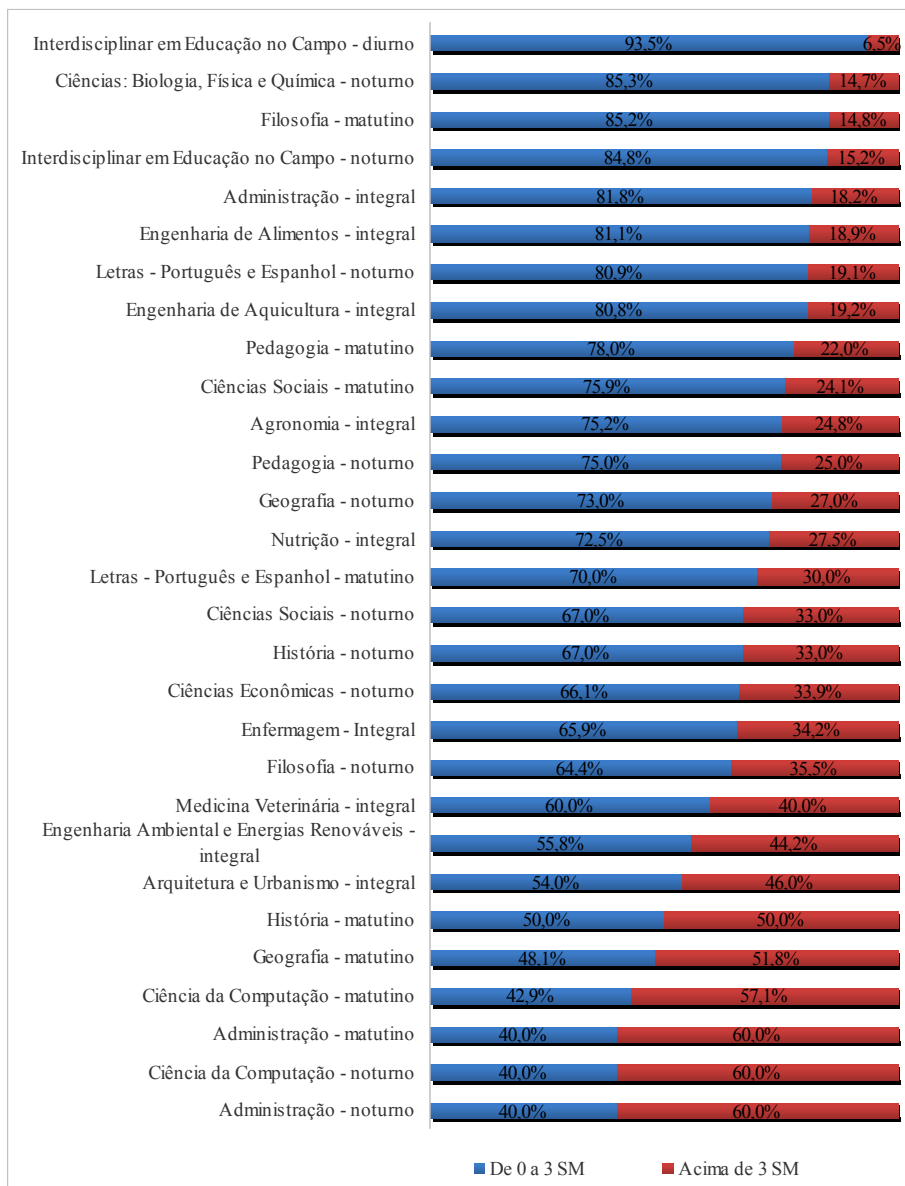
Ao comparar os dados da população brasileira com a renda média mensal da família dos estudantes da UFFS[16], é possível constatar que há algumas semelhanças, principalmente com relação à renda de até três (3) salários-mínimos, conforme o gráfico 30.

16 Para essa questão as variáveis foram reorganizadas e agrupadas da seguinte forma: “sem rendimento”; “até 3 SM”; “mais de 3 SM”; “sem declaração”.

Gráfico 30 – Renda média mensal familiar dos estudantes da UFFS, da Região Sul e do Brasil

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e PNAD 2012 (IBGE, 2014).
Nota: SM = salário-mínimo

Ao analisar os dados sobre a renda mensal apenas dos estudantes, constatou-se que 41,5% não possuem renda; 26,2% possuem até um salário-mínimo; 29,8% de um a três salários-mínimos; e 2,5% possuem acima de três salários-mínimos.

A pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) mostrou que, em nível nacional, a renda familiar de até três salários-mínimos dos estudantes das universidades federais é de 40,7%. Na Região Sul, o percentual é de 31,3%. Ristoff (2013b) aponta que, a partir do questionário socioeconômico do ENADE, 34% dos estudantes sinalizaram possuir uma renda mensal familiar de até três salários-mínimos. Isso indica que houve um aumento de estudantes com a renda familiar nessa faixa, o que diminui as distâncias existentes entre campus universitário e a sociedade brasileira. Porém, ainda persistem algumas distâncias de renda, principalmente com relação a alguns cursos, entre os quais Medicina, Odontologia e Direito.

Gráfico 31 – Renda média mensal familiar dos estudantes da UFFS, por curso de graduação

Nota: SM = salário-mínimo

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Na UFFS, ao olhar para a renda familiar[17] e comparar entre os cursos[18], observou-se que a faixa de renda de zero a três salários-mínimos é uma característica predominantemente entre os estudantes distribuídos na maioria dos cursos, principalmente nas licenciaturas em Interdisciplinar em Educação no Campo (diurno e noturno); Ciências: Biologia, Física e Química e Filosofia (matutino). Os estudantes dos cursos de Ciências da Computação e Administração (matutino e noturno) possuem a renda familiar predominantemente acima de três salários-mínimos.

Ao relacionar esses dados sobre a renda com as demais universidades brasileiras, pode-se considerar que os estudantes das camadas populares estão adentrando na UFFS e isso se traduz na diminuição das desigualdades socioeconômicas que tradicionalmente fizeram parte da educação superior brasileira.

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS INGRESSANTES

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, buscou-se conhecer também a origem e a trajetória escolar dos estudantes da UFFS.

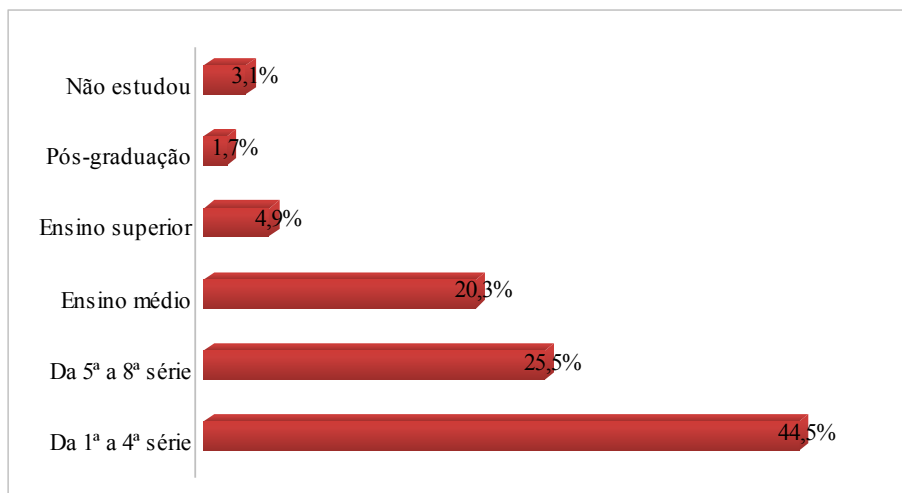
Escolaridade dos pais dos ingressantes

Uma característica importante a ser destacada sobre a trajetória escolar dos ingressantes da UFFS é a escolaridade dos seus pais[19]. Constatou-se que 44,5% estudaram somente até a 4ª série do ensino fundamental e somente 4,9% completaram o ensino superior e 1,7% possuem pós-graduação.

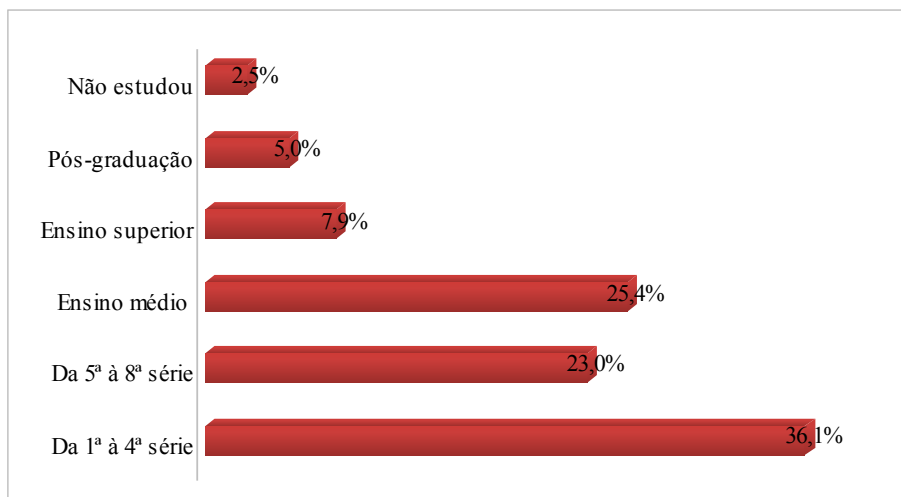
17 Para esta análise as variáveis foram reorganizadas em apenas duas: “de 0 a 3 SM” e “Acima de 3 SM”.

18 Os cursos foram organizados por turnos e foram juntados nos casos em que são ofertados em mais de um campus.

19 Para a escolaridade do pai e da mãe dos estudantes houve uma reorganização dos dados em que foram juntadas as variáveis de especialização, mestrado e doutorado em uma única, denominada Pós-Graduação.

Gráfico 32 – Grau de escolaridade dos pais dos estudantes

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Quanto à escolaridade das mães identificou-se que o maior percentual também se concentrou nas primeiras séries do ensino fundamental: 36,1% estudaram até a 4ª série do antigo primário. Com relação à educação superior, 7,9% das mães realizaram graduação e 5,0%, pós-graduação. Observou-se que há uma tendência de maior escolaridade das mães em relação aos pais.

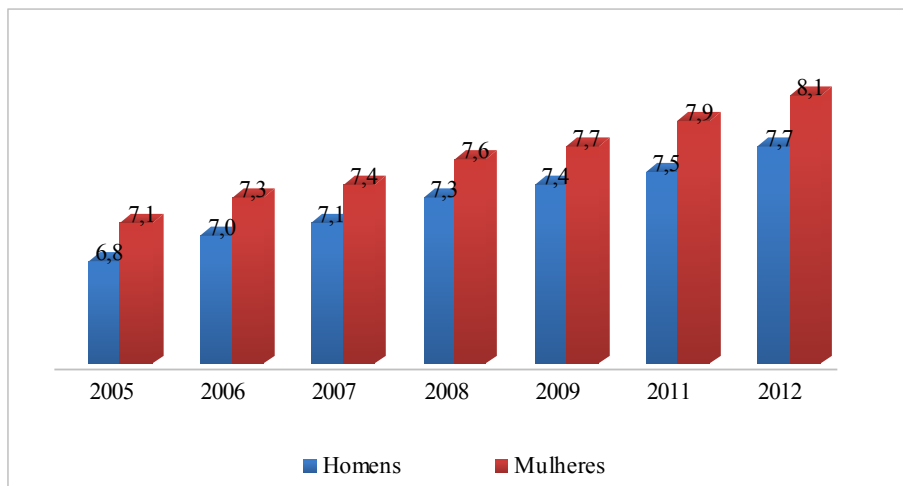
Gráfico 33 – Grau de escolaridade das mães dos estudantes

Não estudou 2,5%
Pós-graduação 5,0%
Ensino superior 7,9%
Ensino médio 25,4%
Da 5ª à 8ª série 23,0%
Da 1ª à 4ª série 36,1%

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

A pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) demonstrou que, em nível nacional, 28% dos pais e 33% das mães dos estudantes das universidades federais possuem nível superior completo.

Na UFFS, constatou-se que os pais dos ingressantes possuem poucos anos de escolarização, cujos dados se aproximam da realidade brasileira. Os estudantes, na sua maioria, além de frequentar o primeiro curso de graduação, constituem a primeira geração da família a acessar o ensino superior, conforme já apontavam os autores Rotta, Vitcel e Andrioli (2012). Essa experiência contribui para a redução das desigualdades sociais com base nos anos de escolaridade (RISTOFF, 2013b).

O gráfico 34 demonstra a evolução da média de anos de estudo entre a população feminina e masculina em idade acima de 18 anos, no período de 2005 a 2012, com base em dados da PNAD 2010 e apresentadas pelo MEC/INEP (2014a). Observa-se que os anos de estudo foram aumentando nesse período, para ambos os sexos, e que as mulheres mantiveram a média superior aos homens.

Gráfico 34 – Média de anos de estudo da população feminina e masculina com idade acima de 18 anos no Brasil – 2005-2012

Fonte: MEC/INEP (2014a, p. 43).
Nota: "Como no ano de 2010 é realizado o Censo Demográfico, não se dispõe, nesse ano, dos dados da PNAD" (MEC/INEP, 2014a, p. 43).

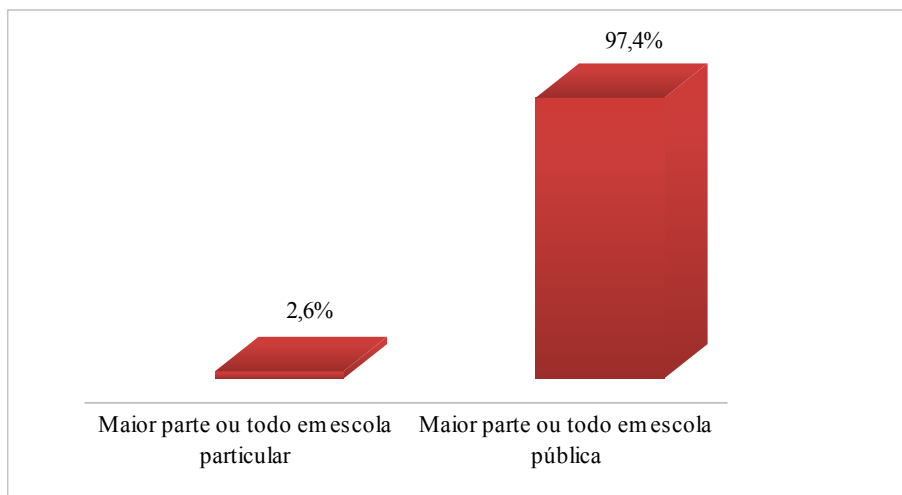
Um estudo realizado pelo IPEA enfatizou as mudanças percebidas nos últimos vinte anos com relação à participação das mulheres no mercado de trabalho. Essa participação em 1992 era de 52,5% e passou para 61% em 2012. Enquanto isso, a participação masculina teve uma redução de 89% para 83%, respectivamente, nesse mesmo período. O estudo aponta que o aumento dos anos de estudo da mulher é um dos fatores que contribuiu para o ingresso no mercado de trabalho. A Região Sul é a que mais tem participação das mulheres no mercado de trabalho (BARBOSA, 2014). Conforme a autora,

> [...] a educação tem um impacto positivo na probabilidade da mulher participar do mercado de trabalho brasileiro. Esse resultado é bastante acentuado para as mulheres com mais de onze anos de estudo. A probabilidade da mulher que se encontra nessa faixa educacional entrar no mercado de trabalho é de mais de 23% para cada ano analisado (BARBOSA, 2014, p. 38).

Origem escolar dos estudantes

Indagados sobre o número de anos que levaram para concluir o ensino fundamental, a maioria dos ingressantes afirmou ter concluído em oito anos (79,9%). E, quando questionados se haviam deixado de estudar durante o ensino fundamental, 96,9% afirmou não ter deixado de estudar nesse nível de ensino.

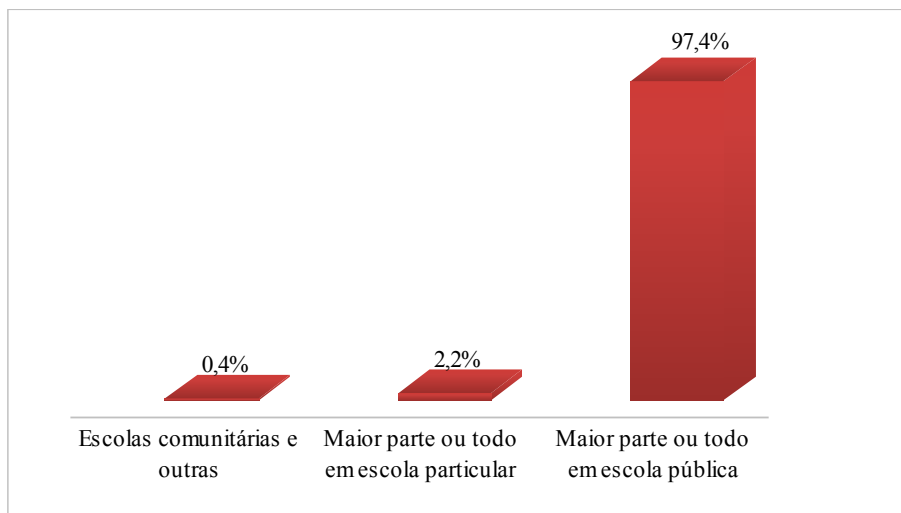
Com relação à natureza administrativa da unidade escolar onde frequentaram o ensino fundamental, a maioria dos estudantes da UFFS declarou ter cursado a maior parte ou todos os anos em escola pública[20], conforme demonstra o gráfico 35.

Gráfico 35 – Natureza administrativa do ensino fundamental frequentado

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Na UFFS, por meio da política de ingresso adotada desde o início, constatou-se que a maioria dos estudantes declarou ter cursado as três

20 Os dados foram reorganizados em apenas duas variáveis: "maior parte ou todo em escola particular" e "maior parte ou todo em escola pública". Justifica-se que a variável "somente em escola indígena" não foi considerada, tendo em vista que apresentou apenas um estudante nesta situação.

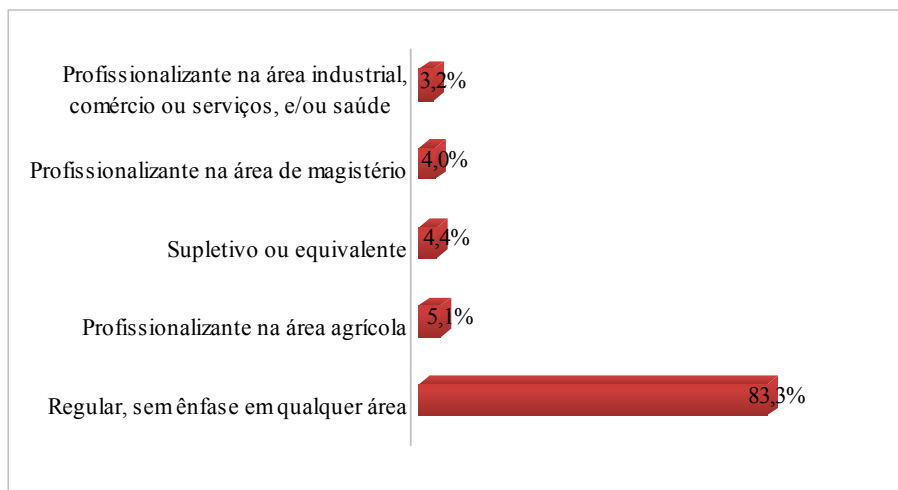
séries na escola pública (95,2%). O gráfico 36 demonstra a origem da escola do ensino médio, que é majoritariamente pública[21].

Gráfico 36 – Natureza administrativa do ensino médio frequentado

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Na sequência, identificou-se que a maioria dos estudantes da UFFS realizou a matrícula pela primeira vez num curso de educação superior. Dos estudantes pesquisados, 75,8% responderam que não haviam frequentado e não estavam frequentando curso superior no momento da inscrição no Processo Seletivo da UFFS.

Quanto à modalidade de curso frequentado, os ingressantes na UFFS realizaram predominantemente o ensino médio de forma regular, sem ênfase em alguma área específica, conforme demonstra o gráfico 37.

21 Os dados foram reorganizados em apenas três categorias: "escolas comunitárias e outras"; "maior parte ou todo em escola particular" e "maior parte ou todo em escola pública".

Gráfico 37 – Modalidade de curso de ensino médio frequentado[22]

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

A pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) demonstrou que 87,4% dos estudantes das universidades federais são oriundos majoritariamente do ensino médio regular.

Outra característica apontada é com relação à condição de bolsa no ensino médio. A maioria dos estudantes da UFFS indicou tê-lo cursado sem bolsa (97,4%), 1,7%, com bolsa integral, e 0,8%, com bolsa parcial.

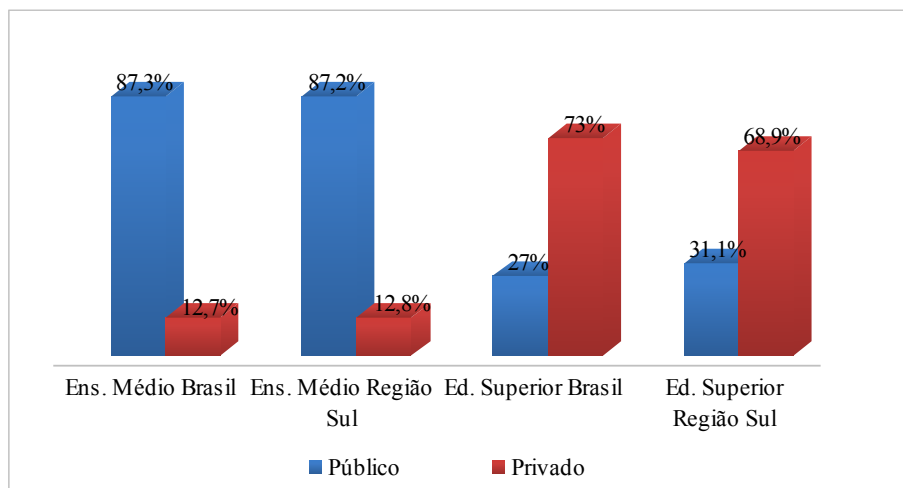
Com referência ao turno do ensino médio cursado, 70% dos estudantes da UFFS cursou em turno diurno.

No que se refere à procedência do ensino médio, em nível nacional, os dados da pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) indicaram que em 2010, 44,8% dos estudantes das IES públicas eram oriundos exclusivamente de escola pública. Na Região Sul, o percentual é de 50,6%. A Região Norte é a que mais se destacou, com 71,5%.

O Censo da Educação Básica de 2012 demonstrou que o percentual de matrículas no ensino médio no Brasil era de 87,3%. Ao comparar os

22 Nesta questão, os dados foram organizados somente em duas variáveis: diurno e noturno. A resposta "maior parte no diurno" foi juntada à variável "diurno" e a resposta "maior parte no noturno" foi juntada à variável "noturno".

dados das matrículas do ensino médio com as matrículas do ensino superior, em 2012, é possível perceber a inversão que ocorre, pois 73% das matrículas do ensino superior são realizadas nas instituições privadas, conforme demonstra o gráfico 40 (MEC/INEP, 2014c).

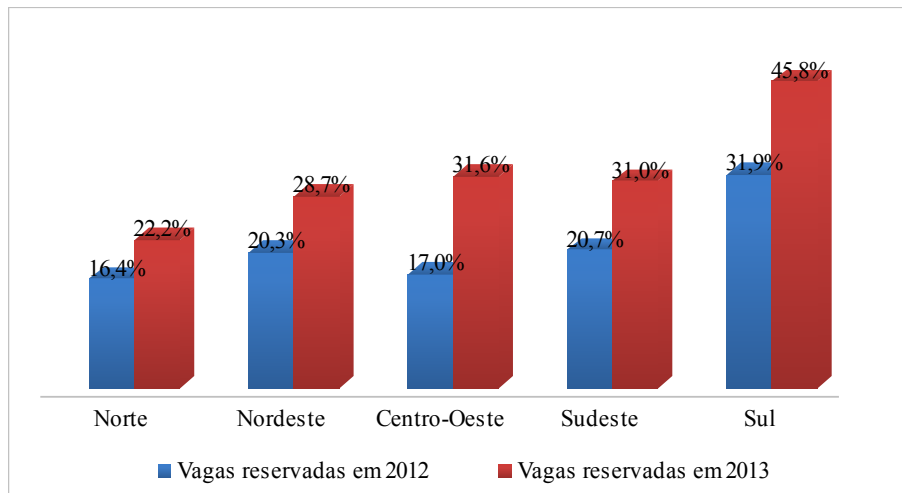
Gráfico 38 – Natureza administrativa das matrículas do ensino médio e superior no Brasil e a Região Sul, em 2012

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e MEC/INEP (2014b; 2014c).

Os dados revelaram que a grande demanda oriunda do ensino médio público não estava sendo absorvida na educação superior pública, o que revela uma das facetas do elitismo na educação superior, pois, de um lado, a maioria de estudantes faz a educação básica na escola pública, porém, ao chegar a um curso universitário, essa maioria nem sempre acessa a universidade pública. Situa-se que a Lei nº 12.711/2012, ao garantir a reserva de vagas de 50% nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos da escola pública teve o propósito de reduzir essas desigualdades. Conforme destaca Ristoff (2013b, p. 22):

> Ainda que sua aplicação seja restrita, a pequena parte do conjunto de vagas disponíveis a cada ano, sua implantação pode pavimentar o caminho para que as políticas mais agressivas de inclusão tornem-se

> politicamente viáveis e aproximem os percentuais dos estudantes de educação superior oriundos da escola pública da proporção de 87% que representam no sistema educacional brasileiro.

A partir da "Lei das Cotas", a avaliação é de que, se em 2012 havia 31% das instituições federais de ensino superior com alguma ação afirmativa, a partir do ano de 2013, todas as instituições passaram a tê-la, em cumprimento à lei. Feres Júnior et al. (2013) ressaltam que o total de vagas reservadas pelas universidades federais, de acordo com os critérios de escola pública, associado com a renda e o pertencimento étnico (pretos, pardos e indígenas), no primeiro ano de aplicação da lei, foi 31,5%. A Região Sul foi a que mais se aproximou das metas estabelecidas pela nova legislação, conforme demonstra o gráfico 39.

Gráfico 39 – Variação no percentual médio do total de vagas reservadas entre 2012 e 2013, de acordo com a região da universidade

Fonte: Feres Júnior et al. (2013, p. 23).

A partir dessa análise, é possível constatar a contribuição da UFFS com a inclusão de estudantes oriundos da escola pública. Os números demonstram o compromisso da IES com a democratização do acesso à

educação superior, num patamar superior ao que é almejado pela própria "Lei das Cotas". Conforme Nierotka e Trevisol (2014, p. 16), "os egressos da escola pública estão na universidade, formam a quase totalidade da comunidade acadêmica da UFFS e colocam inúmeros desafios, os quais demandam pesquisa, compreensão crítica e intervenção".

As tabelas 5 e 6 apresentam os percentuais de escola pública dos ingressantes na UFFS nos seus primeiros cinco anos, considerando todas as formas de entradas[23]. A primeira delas destaca a média por ano, e a segunda, a média entre os 5 anos, por campus.

Tabela 5 – Percentual de estudantes da UFFS oriundos do ensino médio público (2010-2014)

Ano	Escola Pública (%)
2010	94,0
2011	94,8
2012	93,6
2013	92,0
2014	90,4

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) / Diretoria de Registro Acadêmico/UFFS, 2014.

Tabela 6 – Média do percentual de escola pública entre os campi da UFFS (2010-2014)

Campus	Escola Pública (%)
Chapecó	90,5
Laranjeiras do Sul	96,7
Realeza	97,3
Cerro Largo	94,5
Erechim	89,8
Passo Fundo[24]	86,6

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) /Diretoria de Registro Acadêmico/UFFS, 2014.

Constatou-se que a média geral de escola pública na UFFS se manteve sempre acima de 90%. Ao olhar para os *campi* percebeu-se uma

23 Os dados foram gerados e disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico. Para essas tabelas estão sendo consideradas todas as formas de ingresso na UFFS: ENEM; processo seletivo especial; processo seletivo especial (PROHAITI); retorno de aluno abandono; retorno de graduado; transferência ex-offício; transferência externa e transferência interna. Conforme a DRA, a informação sobre a escola pública é buscada junto ao histórico escolar do ensino médio.

24 A média foi considerada apenas entre os anos de 2013 e 2014, a partir da criação do Campus e do curso de Medicina.

distribuição mais variada, principalmente com relação ao Campus Passo Fundo, em que se constatou o menor percentual. Os *campi* de Laranjeiras do Sul e Realeza aparecem com os maiores percentuais de graduandos oriundos da escola pública.

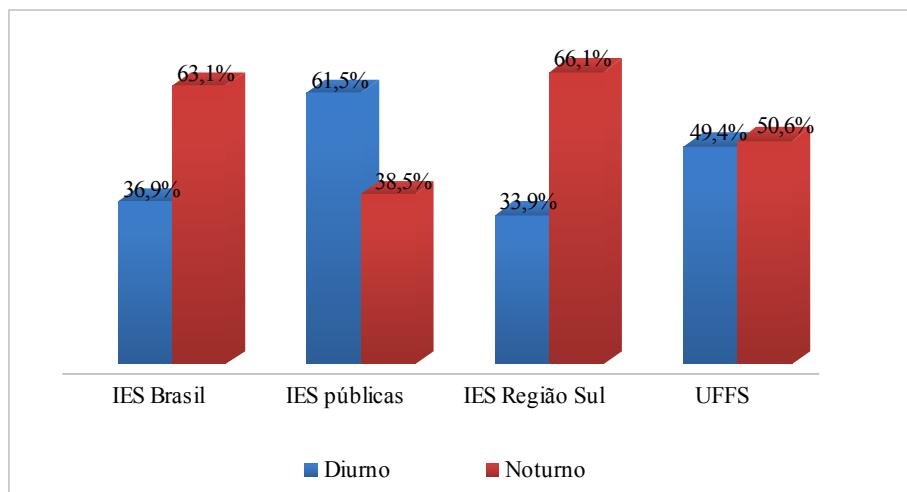
Turno e modalidade dos cursos de graduação cursados pelos estudantes da UFFS

Na UFFS, no ano de 2012, do total dos estudantes matriculados, 50,6% estavam vinculados em cursos noturnos[25] e 49,4% em cursos diurnos. Dos estudantes vinculados ao turno diurno, 14,3% estudavam no período matutino e 35,1% nos períodos matutino e vespertino, estando esses últimos vinculados à modalidade de curso integral.

O gráfico 40 apresenta os dados sobre os turnos das matrículas de graduação da UFFS, comparados com todas as IES do Brasil, com as IES somente públicas e com as IES da Região Sul.

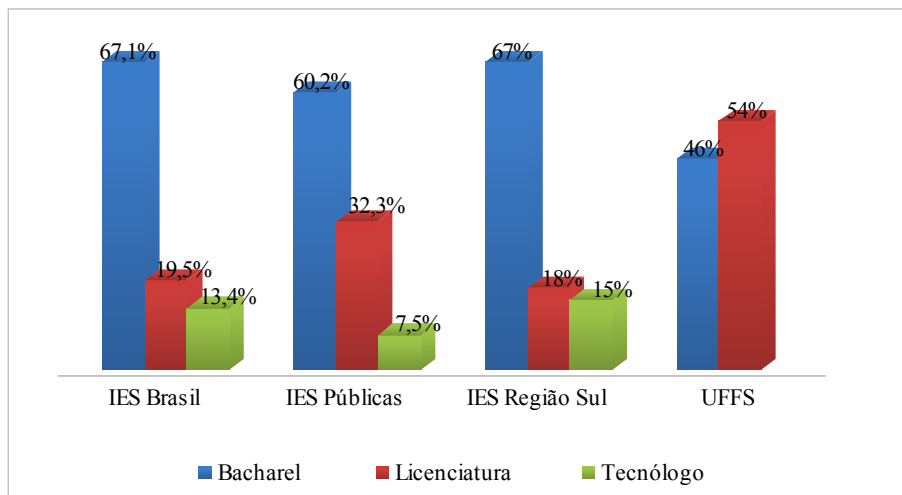
No que tange ao turno dos cursos de graduação presencial, os dados do Censo da Educação Superior de 2012 demonstraram que, em âmbito nacional, a maioria das matrículas na graduação presencial está vinculada a cursos, cujo turno é noturno (63,1%). Se forem consideradas somente as Universidades Federais, esse dado se diferencia, porque a oferta ocorre predominantemente no turno diurno (61,5%). Em termos regionais, as participações das matrículas noturnas ocorrem principalmente nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste com os percentuais de 68,2%, 66,1% e 62,4%, respectivamente (MEC/INEP, 2014b).

25 O curso "Interdisciplinar em Educação no Campo" é integral e foi ofertado em dois momentos, sendo um deles predominante diurno e outro noturno.

Gráfico 40 – Turno das matrículas de graduação presencial no Brasil, Região Sul e UFFS

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS e MEC/INEP (2014b).

Ainda, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012, no que se refere às instituições privadas, a maioria dos estudantes nos cursos de graduação prevalece matriculada no turno noturno, com um percentual de 73,2%. Por sua vez, a rede pública concentra a maioria dos cursos de graduação presencial no turno diurno. As IES públicas estaduais possuem mais da metade das matrículas em cursos presenciais no turno diurno, e as IES públicas municipais se aproximam mais das privadas (MEC/INEP, 2014b).

Com relação à modalidade dos cursos de graduação, do total de 2.123 matrículas, em 2012, a maioria se concentra em cursos de licenciaturas (54%). Essa característica se diferencia das demais IFES, quando analisadas num contexto mais abrangente, em âmbito nacional e regional, conforme aponta o gráfico 41.

Gráfico 41 – Vinculação das matrículas de graduação, segundo modalidade de curso, no Brasil, Região Sul e UFFS

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS; MEC/INEP (2014b).

Consoante à modalidade de curso, os dados do Censo da Educação Superior assinalam que, de um total de 7.037.688 matrículas realizadas em 2012 nas IES brasileiras, 67,1% estão vinculadas a cursos de bacharelado. Dentre as IES públicas (federais, estaduais e municipais), o percentual é menor, representado por 60,2%. Na Região Sul, os cursos na modalidade bacharelado também constituem a maioria (MEC/INEP, 2014b).

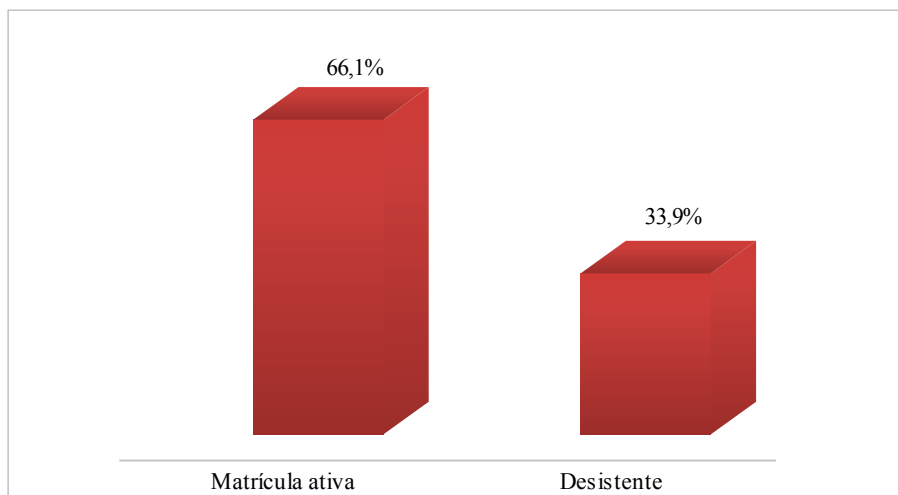
Ao analisar o período de 2009 a 2012, conforme aponta o MEC/INEP (2014a, p. 60), ocorreu uma maior elevação nos cursos a distância, "com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano. As matrículas de cursos presenciais apresentaram média anual de variação positiva de 5% no mesmo período".

Os cursos tecnológicos, nesse mesmo período, registraram o maior crescimento, com uma média anual de 11,6%. As matrículas nos cursos de licenciatura registraram um aumento, em média, de pouco mais de 4% ao ano. Nos cursos de bacharelado ocorreu uma variação positiva de 4,6%, conforme verificado o crescimento de 2011 para 2012 (MEC/INEP, 2014a).

SITUAÇÃO DE MATRÍCULA DOS INGRESSANTES

Ao conceber a presente pesquisa, julgou-se importante inserir uma categoria de análise voltada para analisar a trajetória acadêmica dos ingressantes na UFFS, tomando como referência o ano de ingresso, 2012. Procurou-se analisar a permanência ou não desses estudantes num período entre os dois anos seguintes do seu ingresso[26] (2012 a 2014).

A partir dos dados analisados, constatou-se que, dos 2.123 ingressantes na UFFS, em 2012, a partir do processo seletivo regular, a maioria ainda permanece com a matrícula ativa em 2014, totalizando 1.404 estudantes[27] (66,1%), e 719 (33,9%) se encontram na condição de desistente[28], conforme demonstra o gráfico 42.

Gráfico 42 – Situação acadêmica dos ingressantes na UFFS

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

26 Foi considerado o primeiro semestre do ano de 2012 até o primeiro semestre de 2014, momento em que os dados foram fornecidos pela Diretoria de Registro Acadêmico da UFFS.

27 Na categoria *matrícula ativa* estão contemplados os estudantes, cuja situação acadêmica se encontra nas seguintes condições: matrícula ativa; transferência interna, matrícula aditada e matrícula trancada.

28 Na categoria *desistente* estão contemplados os estudantes, cuja situação acadêmica encontra-se nas seguintes condições: matrícula cancelada; eliminado; aluno desistente e aluno transferido.

No que se refere aos ingressantes considerados desistentes na UFFS, os tipos de desistências estão relacionados a qualquer uma das seguintes modalidades: matrícula cancelada[29], matrícula eliminada[30], aluno desistente[31] e transferido[32]. Ao olhar somente para o grupo dos desistentes (33,9%), a forma de registro predominante em relação ao tipo de desistência é o cancelamento da matrícula, pois representa um percentual de 69,4%, seguido pela desistência, 18,2%, matrícula eliminada, 11,7% e transferência, 0,7%.

Outra possibilidade de análise é observar o percentual de matrículas ativas e de desistentes dos ingressantes de cada campus da UFFS, conforme é apresentado no gráfico 43. Lê-se do gráfico 43 que a proporção de estudantes com matrícula ativa é maior que a de desistentes em todos os *campi*. Por exemplo, no Campus Cerro Largo, dos 345 ingressantes em 2012, 73,0% permanecem com a matrícula ativa e 27,0% são desistentes.

Nota-se, também, que os *campi* Cerro Largo, Realeza e Erechim apresentam índices de matrículas ativas superiores à média de 66,1%, percebida para a UFFS.

Os *campi* Laranjeiras do Sul e Chapecó apresentam os percentuais de estudantes na condição de desistentes superiores à média geral da UFFS, de 33,9%.

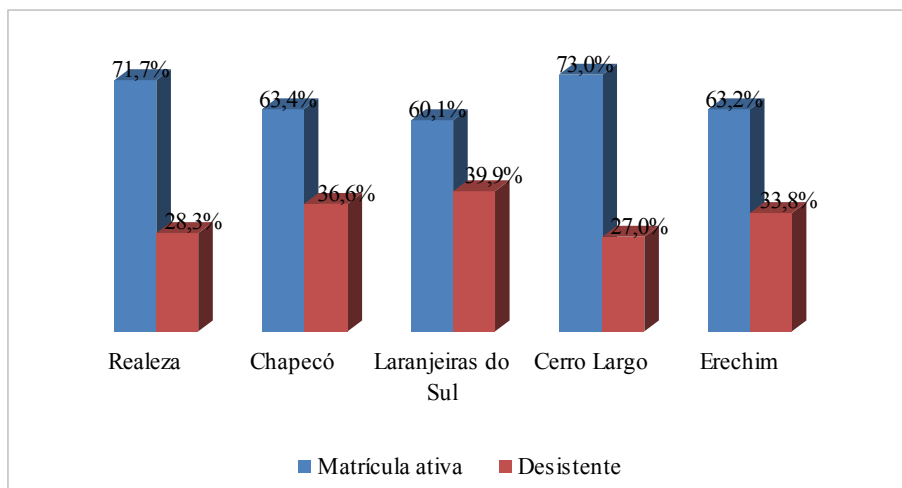
---

29 É a situação em que os estudantes não renovam o vínculo com a UFFS, ou seja, que não fazem rematrícula e nem o ajuste de matrícula no período estabelecido pelo calendário acadêmico. A matrícula é cancelada automaticamente pela UFFS. Está regulamentado pelo art. 52 da Resolução 04/2014 – CONSUNI/CGRAD. Os estudantes podem retornar a serem alunos regulares por meio do processo seletivo de retorno de aluno-abandono (UFFS, 2014a).

30 Esta situação é aplicada ao estudante, ingressante pelo processo seletivo principal (ENEM), que não frequenta as aulas nos cinco primeiros dias letivos do semestre em questão ou solicita desistência de sua matrícula antes do início das aulas. Neste caso, como o aluno não constitui vínculo, não poderá retornar por aluno-abandono. É regulamentado pelo art. 43 da Resolução 04/2014 – CONSUNI/CGRAD (UFFS, 2014a).

31 É quando o estudante solicita formalmente a desistência de sua matrícula na UFFS, perdendo, com isso, o vínculo com a instituição. É regulamentado pelo art. 63 da Resolução 04/2014 – CONSUNI/CGRAD (UFFS, 2014a).

32 Ocorre quando os estudantes solicitam e conseguem, em outra IES, vaga por Transferência Externa (UFFS, 2014a).

Gráfico 43 – Situação acadêmica dos ingressantes na UFFS, por campus

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

O gráfico 43 apresentou a condição de matrícula em relação à proporção de estudantes de cada campus. A tabela 7 apresenta outra possibilidade de analisar essa informação, considerando a proporção de estudantes de cada campus em relação ao total da UFFS. Dessa forma, observa-se que o Campus Chapecó concentra a maior proporção de estudantes com a matrícula ativa em relação ao universo de 66,1%, com um percentual de 24,8%. Em seguida, situam-se os *campi* Erechim, Cerro Largo, Realeza e Laranjeiras do Sul, respectivamente.

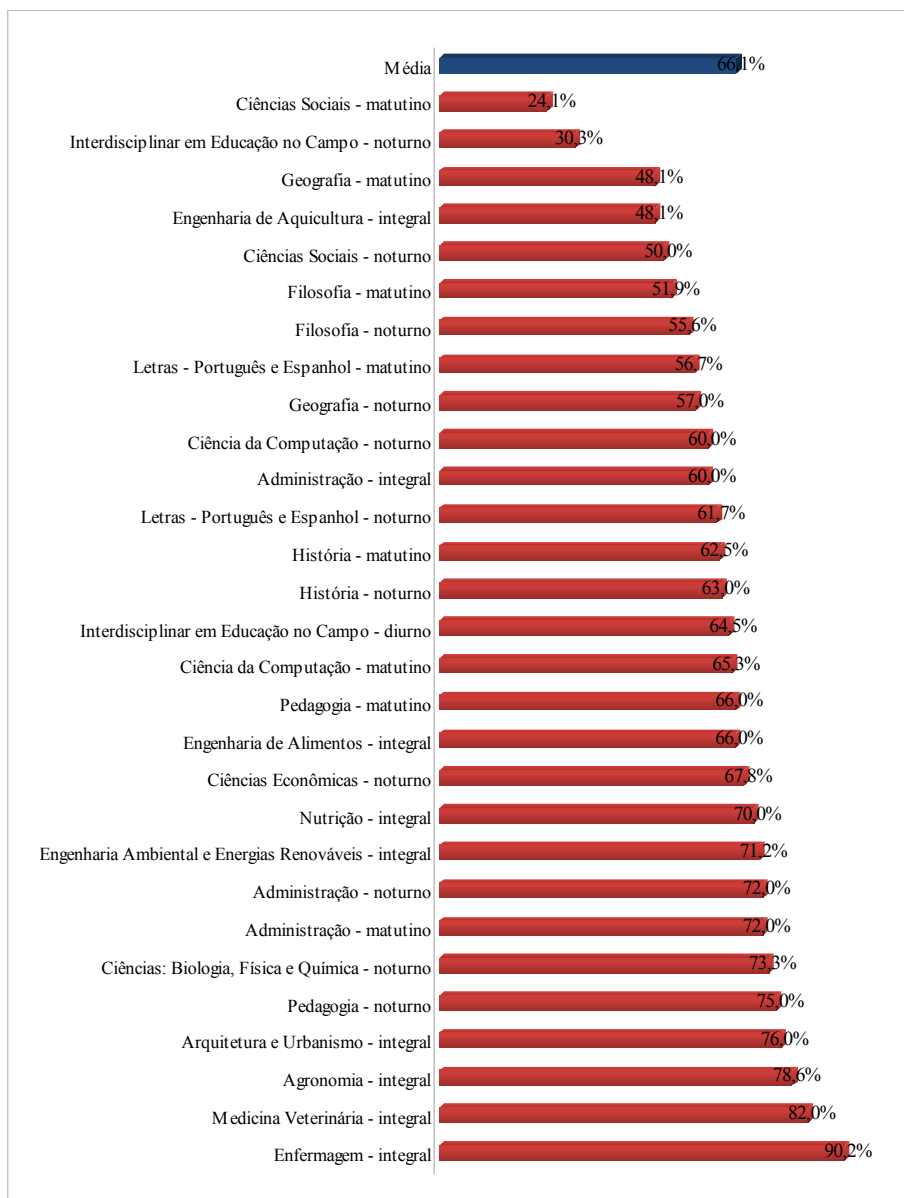
Tabela 7 – Situação acadêmica detalhada, por campus da UFFS

		Desistente	**Matrícula ativa**	**Total**
Chapecó	Contagem	303	526	829
	% dentro de Campus	36,6%	63,4%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	42,1%	37,5%	39,0%
	% do Total	14,3%	24,8%	39,0%
Laranjeiras do Sul	Contagem	112	169	281
	% dentro de Campus	39,9%	60,1%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	15,6%	12,0%	13,2%
	% do Total	5,3%	8,0%	13,2%

		Desistente	**Matrícula ativa**	**Total**
Realeza	Contagem	76	193	269
	% dentro de Campus	28,3%	71,7%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	10,6%	13,7%	12,7%
	% do Total	3,6%	9,1%	12,7%
Cerro Largo	Contagem	93	252	345
	% dentro de Campus	27,0%	73,0%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	12,9%	17,9%	16,3%
	% do Total	4,4%	11,9%	16,3%
Erechim	Contagem	135	264	399
	% dentro de Campus	33,8%	66,2%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	18,8%	18,8%	18,8%
	% do Total	6,4%	12,4%	18,8%
Total	Contagem	719	1404	2123
	% dentro de Campus	33,9%	66,1%	100,0%
	% dentro de situação de matrícula	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	33,9%	66,1%	100,0%

Fonte: Gerado pelo SPSS e organizado a partir do Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Entre os estudantes que permanecem na UFFS, com a condição de "matrícula ativa" (66,1%), procurou-se estabelecer uma relação com os cursos de graduação em que foram matriculados. Os estudantes que mais permanecem nessa condição estão vinculados aos cursos de bacharelado em Enfermagem, Medicina Veterinária e Agronomia, conforme se observa no próximo gráfico.

Gráfico 44 – Percentuais de "matrícula ativa" dos estudantes, por curso

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Com base no gráfico 45, observa-se entre os cursos que apresentam maior percentual de estudantes na condição acadêmica de "desistente"

estão principalmente as licenciaturas em Ciências Sociais (matutino), Interdisciplinar em Educação no Campo (noturno), Geografia (matutino) e o curso bacharel em Engenharia de Aquicultura (integral).

Gráfico 45 – Percentuais de estudantes "desistentes", por curso

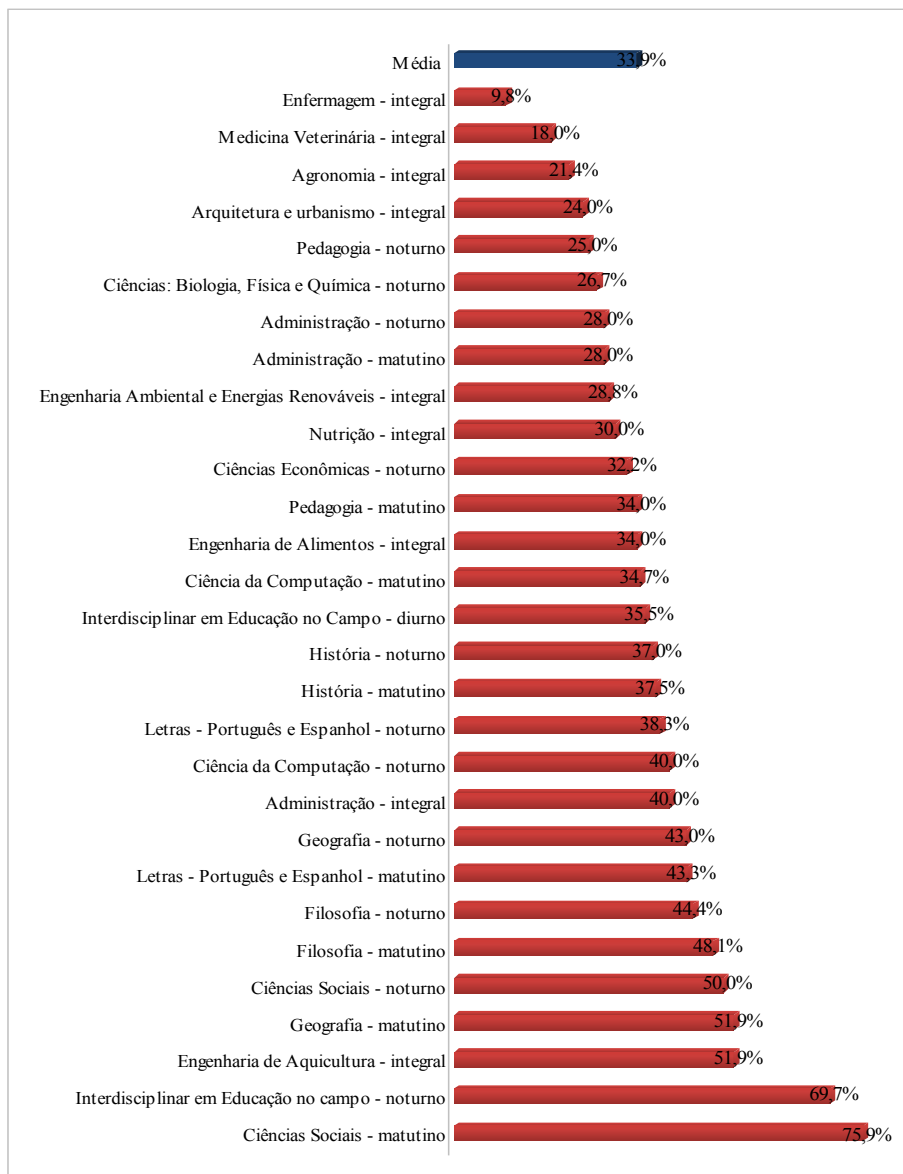
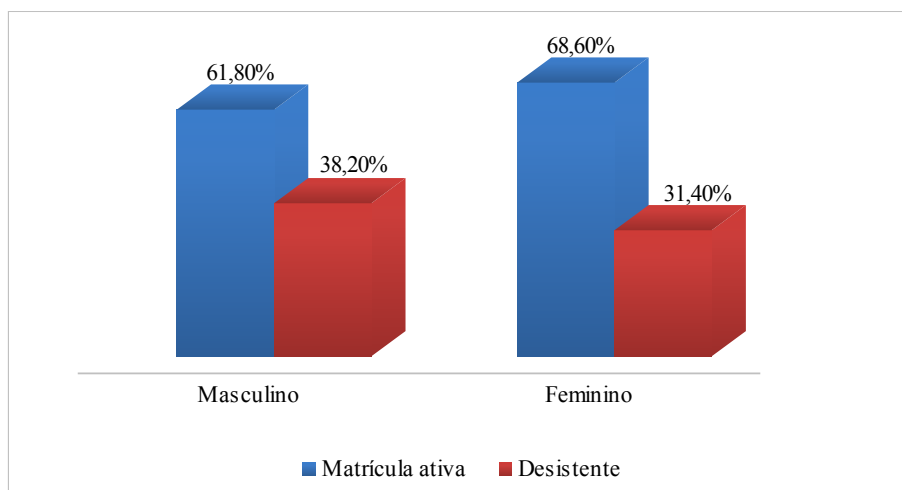
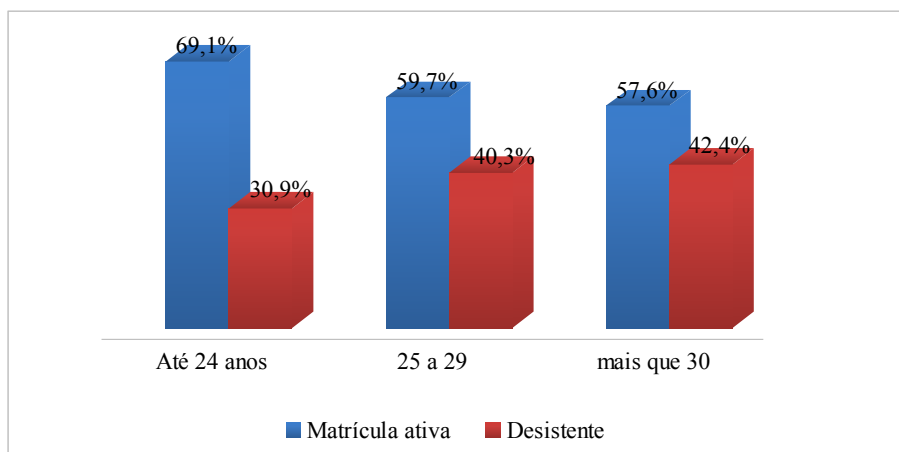
Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Ao olhar para a condição feminina e masculina e sua relação com a desistência e a matrícula ativa, conforme o gráfico 46, percebeu-se que as estudantes do sexo feminino são as que mais permanecem na UFFS, o que configura a característica já mencionada de que as mulheres tendem a possuir mais anos de escolaridade aos homens.

Gráfico 46 – Situação acadêmica dos ingressantes, de acordo com o sexo

61,80%
38,20%
68,60%
31,40%
Masculino
Feminino
Matrícula ativa
Desistente

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

Com relação à faixa etária dos estudantes, observou-se que do grupo de ingressantes com até 24 anos a maioria mantém sua matrícula ativa (gráfico 47). No entanto, os 30,9% que desistem representam também o maior percentual de desistentes do total de ingressantes.

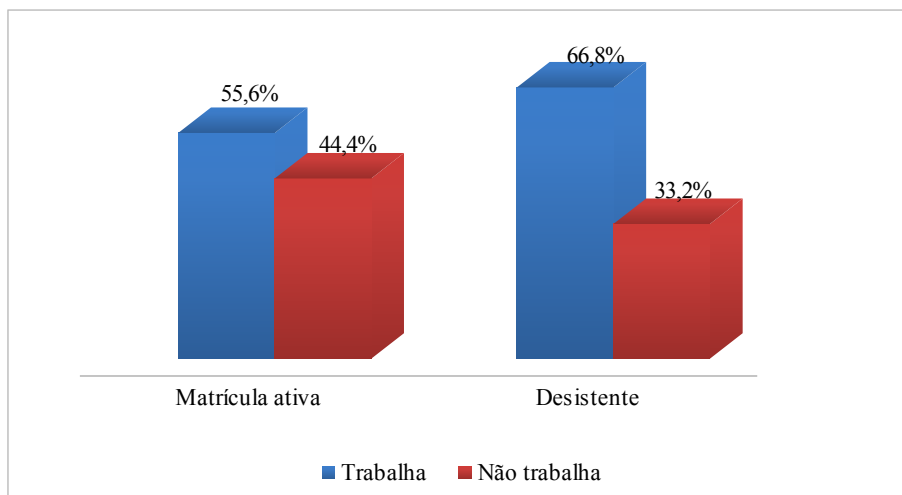
Gráfico 47 – Situação acadêmica e faixa etária dos estudantes

	Até 24 anos	25 a 29	mais que 30
Matrícula ativa	69,1%	59,7%	57,6%
Desistente	30,9%	40,3%	42,4%

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

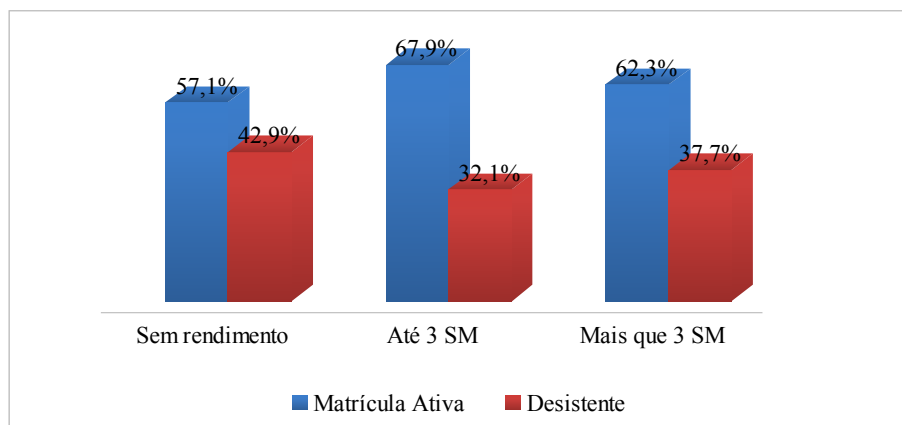
Com relação ao quesito étnico e a situação de matrícula, observou--se que os percentuais não apresentam muitas alterações, havendo uma leve tendência entre os estudantes desistentes pertencerem ao grupo dos autodeclarados não brancos (pardos, pretos, indígenas e/ou amarelos), de 36,9% para 33,5%, que pertence ao grupo autodeclarado branco.

Uma outra abordagem pertinente é com relação à condição de trabalho e à situação de matrícula. Do grupo dos desistentes (33,9%), notou-se que há maior desistência entre os que trabalham, pois representam 66,8%. Em contrapartida, o índice de estudantes que permanecem com a matrícula ativa e trabalham é de 55,6%.

Na sequência, destacam-se as proporções da situação de matrícula e a situação de trabalho.

Gráfico 48 – Situação acadêmica e condição de trabalho dos ingressantes

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.

No que tange à condição de renda familiar, conforme apresenta o próximo gráfico, percebe-se que há uma incidência maior de desistência entre o grupo de estudantes que informaram ter renda de até três salários-mínimos.

Gráfico 49 – Situação acadêmica e renda familiar dos estudantes

Fonte: Banco de Dados do Processo Seletivo 2012, DRA/PROGRAD/UFFS.
Nota: SM = salário-mínimo

Após decorridos dois anos, ao observar a situação de matrícula dos estudantes que ingressaram no ano de 2012, na UFFS, pode-se traçar algumas reflexões sobre as políticas de acesso e a permanência dos estudantes, considerando o seu perfil socioeconômico e suas trajetórias escolares. Segundo Ristoff (2013b, p. 20):

> Sendo a origem social e a situação socioeconômica da família do estudante, sem dúvida, fatores determinantes na trajetória do jovem pela educação superior, as políticas de acesso e permanência assumem papel central na inclusão dos grupos historicamente excluídos, em uma trajetória de democratização da universidade brasileira.

É possível, também, estabelecer uma relação entre a pobreza e as desigualdades educacionais. Por isso, é fundamental que as políticas de inclusão das Universidades sejam acompanhadas também de sólidas políticas voltadas para a permanência, pois, segundo Dias Sobrinho (2010), a vulnerabilidade da maioria da população brasileira constitui um dos grandes obstáculos para a "democratização" da educação superior. O autor destaca as contribuições das políticas inclusivas e de expansão da educação superior para a sociedade brasileira, mas aponta também limites, tendo em vista que a desigualdade social da sociedade brasileira se trata de um problema estrutural. Afirma o autor:

> Por mais benéficas e necessárias que sejam as políticas de "democratização" da educação superior, por via de ampliação de matrículas e ações afirmativas de inclusão social, apresentam sérios limites que não serão transpostos em curto espaço de tempo. Muito positivo é o fato de que elas contribuem para uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.237).

Para Velloso (2011, p. 406), "o conceito de democratização do acesso que cremos apropriado considera um ritmo do aumento de vagas acima

da taxa de crescimento da faixa etária pertinente e considera processos de inclusão social".

Ao refletir sobre as políticas de acesso à educação superior e de permanência, cumpre registrar que a UFFS, desde o seu primeiro ano de atividades acadêmicas, mais especificamente a partir do segundo semestre de 2010, desenvolve programas de bolsas para auxiliar financeiramente os estudantes na sua permanência, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os principais auxílios ofertados são moradia, alimentação[33], transporte, material didático e auxílio emergencial.

As ações de assistência estudantil são desenvolvidas com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Sua gestão e operacionalização é realizada por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e pelos Setores de Assuntos Estudantis (SAEs) nos *campi* da Universidade. Também são oferecidos outros serviços, como apoio pedagógico e psicológico aos estudantes, ações nas áreas de cultura e esporte.

Além dos recursos provindos do PNAES, em maio de 2013, o MEC lançou o Programa Bolsa Permanência (PBP), com o objetivo de abranger estudantes em situação de vulnerabilidade, com uma bolsa de R$ 400,00 mensais, e os estudantes indígenas e quilombolas, com uma bolsa no valor de R$ 900,00, com abrangência a todas as instituições federais de educação superior. Os valores são transferidos diretamente aos estudantes, por meio de um cartão de benefício, desde que atendam aos critérios estabelecidos para o programa. Um desses critérios é a matrícula em cursos de graduação que tenham uma carga horária média superior ou igual a 5 horas diárias. No caso específico da UFFS, o curso de Medicina foi o único que se enquadrou nos termos de exigência da carga horária. Aos estudantes indígenas e quilombolas não existe essa exigência de carga horária, sendo-lhes possível acessar a bolsa, respeitados os demais critérios (BRASIL, 2014b).

---

33 A UFFS, em sua estrutura possui em cada campus um Restaurante Universitário (RU). Somente no Campus de Chapecó, o RU, já está em funcionamento com a oferta de almoço e jantar.

Além das questões relacionadas ao apoio financeiro, sendo este fundamental para apoiar a permanência de estudantes universitários, os dados chamam a atenção para a necessidade de aprofundar também questões relacionadas ao sucesso e insucesso escolar. De acordo com os autores Costa et al. (2014, p. 6):

> [...] a promoção do sucesso escolar no ensino superior não pode deixar de ser considerada atualmente um objetivo fundamental de políticas públicas e da ação das instituições universitárias e politécnicas. Por sua vez, o insucesso e o abandono escolar não podem deixar de ser considerados problemas preocupantes, quer para os estudantes diretamente afetados, quer para o sistema de ensino superior, quer ainda para a sociedade no seu conjunto.

Costa et al. (2014) salientam a importância que o primeiro ano de frequência ao ensino superior assume e pode ser até determinante para a permanência ou a desistência desse nível de ensino, pois é nesse período que surgem as maiores dificuldades de adaptação e integração no contexto universitário.

Ainda sobre essa questão, o relatório sobre "Evasão/Ocupação nos cursos de graduação da UFFS", realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU) da Universidade, aponta algumas reflexões acerca do conceito de evasão na educação superior, partindo das contradições que se apresentam num cenário marcado, de um lado, pela democratização do acesso da educação superior às camadas populares e, de outro, pela continuidade da privatização da Educação e pela falta de políticas que promovam a permanência e a conclusão dos estudos. Conforme o estudo (UFFS, 2014b, p. 16), "[...] avançamos na ampliação do acesso ao Ensino Superior, mas nos certificamos da problemática do alto índice de evasão e retenção de estudantes (pela reprovação ou pela frequência)".

O Relatório, ao apresentar dados sobre a questão da evasão na UFFS, do ano de 2010 até o primeiro semestre do ano de 2014[34], considera como "Taxa de Evasão": "[...] os alunos que entraram de fato na universidade e quantos deles ainda estão na instituição, sendo que para aqueles cursos que já tiveram egressos, esses foram somados aos vinculados para se ter um panorama da série histórica do curso" (UFFS, 2014b, p. 20). No ano de 2010, a taxa de evasão foi de 51%. Em 2011, esse percentual reduziu para 49%. Em 2012, o percentual foi de 40% e, em 2013, o percentual diminuiu para 30%. Esses indicadores sinalizam percentuais altos de estudantes que ingressaram e não mais permanecem na Instituição. Conforme análise do GRUPEPU (UFFS, 2014b, p. 56), "[...] fica enunciada claramente o alto percentual médio de evasão, o qual dificilmente fica abaixo de 30%, ou seja, cerca de um terço dos ingressantes se evadem de alguma forma dos cursos de graduação".

Conforme Ristoff (2013a), ao avaliar a questão do sucesso escolar, a partir dos concluintes nos cursos de graduação no Brasil, finaliza que cerca de 60% dos ingressantes concluem seus estudos. Ao analisar os dados do INEP sobre essa questão, no período de 1991 a 2011, constata que "[...] as gerações mais recentes vêm enfrentando mais dificuldades para se graduarem, chegando em 2011 com uma taxa de sucesso de apenas 44%" (RISTOFF, 2013a, p. 40). O autor chama a atenção para a Região Sul, que, desde 1994, mantém a menor taxa de sucesso e chega, em 2011, com apenas 39% dos estudantes concluindo os estudos num período de quatro anos.

A rede privada de ensino superior é a que mais forma estudantes. Com base em Ristoff (2013a, p. 43):

> Em 2011, não obstante todos os programas de expansão das universidades públicas federais e a expansão da rede de institutos federais, o setor privado responde por 79% dos concluintes da graduação, tendo sido a educação privada, nas últimas duas décadas,

34 A análise dos dados 2010 a 2013 teve como referência o Processo Seletivo próprio da UFFS.

a principal responsável pela formação dos profissionais de nível superior no país.

Observa-se que o fenômeno do insucesso escolar está presente em todas as IES brasileiras e, ao olhar de modo especial para a UFFS, depara-se com um paradoxo: de um lado, suas políticas de acesso demonstram inclusão e inovação e, de outro, há significativos percentuais de estudantes que não permanecem.

Trata-se de uma realidade muito complexa e que precisa de uma atenção por parte da Universidade, tendo em vista o seu compromisso com a inclusão e a permanência de uma camada populacional que, historicamente, esteve excluída do acesso à educação superior pública. Conforme verificado pelo perfil socioeconômico dos ingressantes, é visível que ocorreu uma verdadeira inclusão, a partir das políticas de acesso adotadas pela Universidade, porém, fazem-se necessárias políticas efetivas para que não ocorram novos processos de exclusão após o ingresso desses jovens universitários. Tais políticas devem promover ações voltadas a apoiar a permanência dos estudantes por meio da assistência estudantil e de outras dimensões da vida universitária, como a sociabilidade, a adaptação e o apoio à aprendizagem.

Como destaca Dubet (2008), a expansão/massificação da educação superior introduziu novos desafios para as instituições e para as políticas educacionais. Os grupos sociais não se beneficiam das políticas de acesso da mesma maneira. Além disso, os indivíduos não são iguais. As diferenças precisam ser consideradas. De acordo com o autor, é necessário "[...] desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura" (DUBET, 2008, p. 12). As oportunidades precisam ser distribuídas de forma justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente não é mais do que uma pequena fatia de futuro agarrada
a uma pequena fatia de passado, sendo as dimensões das fatias
determinadas arbitrariamente pelo sujeito.

Carlo M. Cippola

O objetivo do livro foi apresentar uma contribuição acerca das políticas de acesso e as ações afirmativas implementadas pela UFFS e, de modo mais específico, compreender como tais políticas contribuem para o processo de democratização da educação superior pública brasileira.

Ao fazer um percurso histórico, buscou-se compreender a educação superior a partir do contexto das desigualdades sociais que marcam a história do Brasil, desde as suas origens. A educação, de uma forma geral, ganhou um maior impulso com o processo da industrialização e urbanização no Brasil e foi se desenvolvendo com uma estratégia para atender os interesses econômicos e de preparação de mão-de-obra para a indústria nascente. Foi a partir da década de 1920 que surgiram as primeiras organizações em forma de Universidade, com um caráter meritocrático e excludente de acesso por meio de vestibulares e princípios voltados fortemente para a formação profissional. Nas décadas posteriores, a expansão da educação superior foi marcada por legislações educacionais, que, em geral, reproduziam as desigualdades sociais em favor de uma elite dominante. O acesso à educação superior manteve-se por muito tempo como

um privilégio de poucos, enquanto que para a maioria bastava o acesso à educação primária.

Outra característica da educação superior brasileira é o seu caráter privatista, seguido por uma lógica de mercado que trata a educação não como um bem público, mas como um bem mercadológico. Essa visão empresarial na educação se desenvolveu, principalmente, a partir da década de 1960, sob a égide dos governos militares no Brasil, que priorizaram a expansão da educação superior pelo viés privado e, com um cunho tecnicista, voltada para as elites dirigentes. Com o processo de abertura política e aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como um direito do Estado e as universidades avançam num processo de maior autonomia.

A década de 1990 é marcada pela retomada da lógica privatista na educação superior e pelas reformas neoliberais que diversificaram as possibilidades da oferta da educação superior na lógica de mercado e num contexto global e competitivo. Ocorreu nesse período um menor investimento governamental nas IES públicas e uma expansão das matrículas de ensino superior nas IES privadas, acelerando a dinâmica das desigualdades sociais e educacionais.

No início do século XXI, principalmente nos governos de Lula e de Dilma, houve uma retomada da valorização da educação superior, principalmente a pública, embora os índices da educação superior privada continuam crescentes. Parte-se para um processo de maior democratização da educação superior e inclusão social, por meio de políticas voltadas para a ampliação do acesso e da permanência.

Os governos das décadas mais recentes, investiram, principalmente, na interiorização, na criação de novas IES públicas e nas ações afirmativas para a educação superior. Várias políticas como o PROUNI, o REUNI, o PNAES, o ENEM, o FIES e, mais recentemente, a Lei nº 12.711/2012, foram fundamentais para que um maior contingente populacional tivesse acesso à educação superior, chegando em 2013, com um percentual de

cerca de 30% da população. A agenda governamental vem priorizando a ampliação da educação em todas as etapas, embora as metas previstas nos planos nacionais de educação sejam ainda mais ousadas.

As políticas de ações afirmativas possuem um importante papel no processo de democratização da educação superior e na redução das desigualdades sociais e raciais que marcaram a sociedade brasileira desde a sua origem. Fruto de uma luta histórica de mais de treze anos, a recente "Lei das Cotas", cujos resultados estão sendo avaliados, constitui uma política pública, na medida que obriga todas as IES brasileiras a implementar ações afirmativas em suas políticas de acesso.

É nesse contexto da democratização e interiorização das IES públicas e no âmbito do REUNI que se insere a Universidade Federal da Fronteira Sul. Seu processo de criação é considerado como singular e "*sui generis*", no âmbito das demais IES públicas brasileiras, por tratar-se de uma experiência que partiu de "baixo para cima", da luta dos movimentos sociais, a partir de uma demanda histórica por educação superior pública na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Desde o início, a UFFS optou por um projeto institucional de caráter popular e inclusivo, buscando atender jovens das camadas populares, oriundos da escola pública. Ao olhar para suas políticas de acesso, é possível constatar o caráter inovador da UFFS, pois se aproxima e vai além do que é estabelecido pela "Lei das Cotas". Ressaltam-se, inicialmente, como características inovadoras nas políticas de acesso da UFFS, o ingresso pelo ENEM e a bonificação da escola pública, durante os três primeiros anos. Esse momento histórico permitiu que mais de 90% dos seus estudantes fossem oriundos da escola pública.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012 foi importante para que a UFFS pudesse aprimorar suas políticas de acesso, pois, a partir da obrigatoriedade, destinou ações afirmativas também para estudantes com baixa renda e para pretos, pardos e indígenas.

É importante destacar que, ao implementar essa legislação, e de forma integral, a UFFS não reservou apenas 50% de suas vagas para estudantes oriundos da escola pública, pois estaria, assim, regredindo. Adotou como critério para a reserva de vagas o mesmo percentual de estudantes que conclui o ensino médio na escola pública, conforme o último senso da educação básica de cada ano e para cada Estado em que estão localizados os *campi* da Instituição. Assim, sua reserva de vagas para a escola pública é superior a 85%, sendo o maior percentual dentre as IES públicas da Região Sul. Além disso, a UFFS criou ações afirmativas e políticas de acesso específicas destinadas a estudantes que estudaram parcialmente em escola pública, indígenas, haitianos, jovens oriundos de assentamentos rurais e deficientes.

Ao mapear as políticas de acesso e as ações afirmativas da UFFS, constata-se que são experiências ainda muito recentes, cujos resultados precisam ser avaliados, assim como os desafios que essas novas políticas apresentam, uma vez que tendem a ser inclusivas e se aproximar dos princípios do projeto institucional da Universidade.

Ao tomar como referência de análise o ano de 2012 e os 2.123 ingressantes naquele ano, cuja política de acesso foi a bonificação da escola pública, os dados do perfil socioeconômico revelaram que a maioria dos estudantes da UFFS são do sexo feminino (63,5%); 85,5% são autodeclarados brancos; e, quanto à faixa etária, 71,5% tem de 18 a 24 anos. A respeito da localização da moradia, 73,2% residem na área urbana e 26,8% na área rural. A maioria é procedente da região em que a UFFS está instalada, a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Os dados ainda demonstram que os 69,3% dos ingressantes são provenientes de famílias com renda familiar de até três salários-mínimos. Trata-se, também, de estudantes trabalhadores: 57,4% indicaram trabalhar quando efetuaram a sua inscrição para o ingresso na UFFS e, desse grupo, a maioria indicou ter iniciado suas atividades laborativas entre os 14 e os 18 anos de idade (68,2%).

Ao analisar a trajetória escolar, constatou-se que 97,4% cursaram todo ou a maior parte do ensino médio na escola pública, o que permite afirmar que o objetivo da política de bonificação da escola pública foi alcançado com êxito. Esse resultado se destaca entre as demais IES brasileiras, que, aos poucos, passarão a modificar suas realidades, principalmente a partir da obrigatoriedade exigida pela "Lei das Cotas". Trata-se de um importante indicador para a redução das desigualdades educacionais, pois tradicionalmente a maioria dos estudantes egressos das escolas públicas representavam uma minoria nas universidades públicas.

Ao ter presente a matrícula dos estudantes na UFFS, após dois anos do seu ingresso, identificou-se que a maioria permanece com a matrícula ativa, embora também seja preocupante o percentual de desistentes (33,9%), manifestado em apenas dois anos. O tipo mais comum de desistência registrado é a matrícula cancelada. Entre os *campi* da UFFS, Laranjeiras do Sul e Chapecó registram os maiores percentuais de estudantes desistentes, acima da média da UFFS, 39,9% e 36,6%, respectivamente.

Entre os cursos, observou-se que os maiores índices de permanência estão nos cursos de Enfermagem, Medicina Veterinária e Agronomia. Os percentuais dos que menos permanecem na Instituição estão vinculados aos cursos de Ciências Sociais, Interdisciplinar em Educação do Campo e Engenharia de Aquicultura.

As mulheres são as que mais permanecem nos cursos de graduação da UFFS, e esse dado se aproxima com a situação de que as mulheres possuem maior escolaridade em relação aos homens.

O estudo sobre a situação das matrículas permitiu visualizar algumas características gerais entre os estudantes que permaneceram ou desistiram da UFFS, porém, reconhece-se como um limite não ter sido possível verificar quais motivos levam os estudantes a desistir da UFFS e os índices de reprovação entre os que permanecem.

Ao relacionar as políticas de acesso à situação de permanência dos estudantes na UFFS, num período de apenas dois anos, depara-se com um

questionamento: está havendo novos processos de exclusão no âmbito da inclusão socioeducacional da Instituição?

Aponta-se, também, como um desafio a necessidade de valorização dos diferentes saberes presentes na UFFS, diante da diversidade do seu alunado, principalmente a partir da implementação da Lei nº 12.711/12 e das novas políticas de acesso e ações afirmativas. O majoritário perfil de uma elite branca que historicamente dominou o espaço universitário está sendo modificado pelo acesso de novos grupos, que permaneceram por muitos anos alijados desse processo: estudantes das camadas populares, egressos da escola pública, pretos, pardos, indígenas, deficientes.

Santos (2010, p. 76) chama a atenção para a prática da "ecologia de saberes" que implica "promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade".

Por fim, ao tomar a UFFS como objeto de estudo permitiu-se considerar que as suas políticas de acesso e ações afirmativas contribuem para a democratização da educação superior pública brasileira. Porém, não se pode desconsiderar que se trata de universidade ainda muito jovem e que a sua construção está permeada de muitos desafios e questionamentos, para que, de fato, possa consolidar-se como uma universidade inclusiva, com uma educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. M. **Acesso à Educação Superior no Brasil:** uma cartografia de legislação de 1824 a 2003. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais.** Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2011.

BALL, S. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BARBOSA, A. L. N. H. Participação feminina no mercado de trabalho brasileiro. In: IPEA/MTE – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ Ministério do Trabalho e Emprego. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. **Boletim Mercado de Trabalho (BMT)**, Brasília, v. 57, ago. 2014.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: ______. **Universidade e suas fronteiras.** São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

______. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 out. 1988.

______. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

______. Presidência da República. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 de jan. 2001.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

______. Presidência da República. Projeto de Lei n. 3.627/2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial e vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 28 abr. 2004a.

______. Presidência da República. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 27 set. 2004b.

______. Presidência da República. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 jan. 2005.

______. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7.200, de 12 de junho de 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em: 20 fev. 2014.

______. Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 16 set. 2009.

______. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (MEC/SEPIR). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC/SEPIR, out. 2004.

______. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 323/MEC, de 23 de julho de 2013.** Disponível em: <http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=1870>. Acesso em: 12 fev. 2015.

______. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Senso da Educação Superior 2013.** 2013a. 25 slides. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

______. Ministério da Educação. **Principais resultados do Censo 2012.** II Encontro Nacional do Censo da Educação Superior. Foz do Iguaçu, PR, nov. 2013b. 37 slides. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/encontro-nacional>. Acesso em: 20 jun. 2014.

______. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a.

______. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 21 out. 2014b.

______. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 out. 2014c.

______. Ministério da Educação**. Programa Bolsa Permanência.** Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2014b.

______. Presidência da República. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010a.

______. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007.

______. Presidência da República. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 21 jul. 2010b.

______. Presidência da República. Lei n. 12.711 em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012a.

______. Presidência da República. Ministério da Educação. Decreto n. 7.824 em 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 06/07, 15 out. 2012b.

______. Presidência da República. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, Seção 1, p. 16-17, 15 out. 2012c.

______. Presidência da República. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 21, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. **Diário Oficial da** União, Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 06 nov. 2012d.

______. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a.

CARA, D. Lei das cotas, vitória da sociedade civil. In: Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, **Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON; V. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Textos para discussão GEMAA** (IESP-UERJ), n. 1, p. 1-17, 2013.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

______. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CIPPOLA, C. M. **Introdução ao estudo da história económica.** Lisboa: Edições 70, 1993.

COSTA, A. F. et al. Um modelo teórico e metodológico: análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In: COSTA, A. F.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (Org.). **Percursos de estudantes no ensino superior:** fatores e processos de sucesso e insucesso. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, jul. 2002.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-27, 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?" **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-60, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.223-1.245, out./dez. 2010.

DOURADO. L. F. Desafios: acesso e permanência. In: Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, **Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle; Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 19, n. 2, p. 263-81, maio/ago. 2013.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

______. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje:** análise institucional. Disponível em: <http://www.usp.br/iri/documentos/acoes_afirmativas_uerj.pdf>. Acesso em: 26 out. 2013.

FERES JÚNIOR, J. et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-34, set. 2013.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FÓRUM MESORREGIÃO GRANDE FRONTEIRA DO MERCOSUL. **Mesorregião.** Disponível em: <http://mesomercosul.org.br/mesoregiao.asp>. Acesso em: 09 out. 2014.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

______. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP). Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). **Mapa das ações afirmativas.** Disponível

em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2000.

GIOLO, J. A educação superior brasileira: a recente expansão privada. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis, SC. **Anais.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual 2.589/2002.** Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Campo Grande, 2002. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

______. **Lei n. 2.605/2003.** Dispõe sobre a reserva de 20% das vagas da UEMS para negros. Campo Grande, 2003. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/ secoge/govato.nsf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei n. 3.524/2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 20 jun. 2014.

______. **Lei n. 3.708/2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em: 20 jun. 2014.

______. **Lei n. 4.061, de 2003.** Dispõe sobre a reserva de 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90841/lei-4061-03>. Acesso em: 20 jun. 2014.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-63, 2012.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **Estado e capitalismo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. **Estudos e Pesquisas**, Informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 28, 2011.

______. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. **Estudos & Pesquisas.** Informações demográficas e socioeconômicas, n. 32. Rio de Janeiro, 2013a.

______. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Banco de dados agregados. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/default.asp?o=1&i=P>. Acesso em: 17 out. 2014.

LÁZARO, A. et al. Inclusão na educação superior. In: Ações afirmativas e inclusão: um balanço. **Cadernos do GEA**, n. 2, jul./dez. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. (Os economistas, livro 1, v. 1, t. 1). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-51, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

NASCIMENTO, A. et al. **120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil.** Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas.

Brasília, 13 maio 2008. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/manifesto_favor_cotas.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. A “Lei das Cotas” e a democratização do acesso ao ensino superior: análise da experiência da UFFS. Reunião Científica Regional da ANPED - X ANPED SUL. **Publicações do evento.** Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 20 mar. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Lei 12.711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, **Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

OLIVEIRA, J. F. Acesso à Educação Superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUZA, J. V. (Org.). **Educação Superior:** cenários, impasses e propostas. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando *colleges* norte americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-35, mar./ago. 2005.

PEGORARO, L. **Terceiro setor na educação superior brasileira.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições:** a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-56, especial, out. 2004.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RISTOFF, D. et al. (Org.). **A mulher na educação superior brasileira:** 1991-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, **Cadernos do GEA,** n. 3, jan./jun. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013a.

______. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, n. 4, p. 1-32, jul. /dez. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013b.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, p. 141-168, ene./jun. 2014.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROTTA, E.; VITCEL, M. S.; ANDRIOLI, A. I. A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua experiência de inclusão por meio da instituição das cotas sociais. In: LUFT, H. M.; FALKEMBACH, E. M.; CASAES, J. B. (Org.). **Freire na agenda da educação:** inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos. Ijuí: Unijuí, 2012. v. 2.

SALLUM JÚNIOR, B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 35-54, jun. 2003.

SANTOS, A. P. **Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior:** a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

______. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis, SC. **Anais.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. R. A. Apresentação. In: APPEL, Emmanuel (Org.). **Universidade:** por que e como reformar? Brasília: UNESCO, 2003. p. 9-19. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/CarlosAntunes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

______. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

______. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

______. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, E. A. **Ações afirmativas na Educação Superior:** um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades Federais de 2001 a 2011. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, F. C. O. **Etnia, cor e raça:** aspectos discursivos do uso institucional. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=FiReVbWWAouw8wet9oHwCQ&gws+discursivos+do+uso+institucional>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: ABONG. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Petrópolis, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TREVISOL, J. Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência de implantação da UFFS. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Reunião Científica Regional da ANPED – X ANPED SUL.

Publicações do evento. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 03 abr. 2015.

______. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, J. C.; VALENTINI, D.; ZARTH, P. A. (Org.). **História da Fronteira Sul.** Porto Alegre: Letra &Vida; Chapecó, UFFS, 2015.

TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (Org.). **Construindo agendas e definindo rumos:** I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS. Chapecó: UFFS, 2011.

TREVISOL, J.; LÓ, M. A. **Educação e política:** movimentos sociais e participação no processo de criação da UFFS. Relatório de pesquisa final PIBIC/CNPq (2012/2013), Grupo de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2013.

______. **Educação e política:** movimentos sociais e participação no processo de criação da UFFS. Documentário. Formato DVD. Universidade Federal da Fronteira Sul: Chapecó, 2015.

TREVISOL, J.; MARTINS, S. R. **A interdisciplinaridade no Projeto Político Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul.** Chapecó, 2015. (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Portaria n. 044/UFFS/2009.** 24 de nov. 2009a.

______. **Edital n. 003/UFFS/2009.** 25 de nov. 2009b.

______. Boletim Informativo: números 1 ao 50. **Celebração do Primeiro Ano.** N. 46, ano 2. Chapecó: UFFS, 2010a.

______. **Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul.** Aprovado pelo MEC, em 21 de setembro de 2010. Ofício n. 56/DESup/SESu/MEC - 2010. Alterado pela Resolução n. 022/2012-CONSUNI, em 14 de dezembro de 2012. Chapecó, 6 jul. 2010b.

______. **Boletim Informativo:** números 1 ao 50. Aprovados são das regiões dos *campi*. N. 17, ano 2. Chapecó: UFFS, 2010c.

______. **Estudantes são das regiões dos** campi**.** 24 fev. 2010d. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?p=1883>. Acesso em: 06 ago. 2014.

______. **Edital n. 032/UFFS/2010**, 18 de novembro de 2010e. Processo Seletivo de 2010.

______. **Edital n. 162/UFFS/2011**, de 08 de novembro de 2011. Processo seletivo de 2012.

______. **Política de ingresso na graduação.** 12 dez. 2012a. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3820&Itemid=1667>. Acesso em: 17 out. 2013.

______. **Resolução n. 006/2012 – CONSUNI/CGRAD.** Aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. Sala das Sessões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário, Chapecó, SC, 03 dez. 2012b.

______. **Edital n. 311/UFFS/2012**, 11 de dezembro de 2012c. Processo Seletivo de 2013.

______. **Portaria n. 385/GR/UFFS/2012**, 19 de abr. 2012d.

______. **Resolução n. 28/2013 – CONSUNI.** Aprova a adesão da Universidade Federal da Fronteira Sul ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Sala das Sessões do Conselho Universitário, 8ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 17 set. 2013a.

______. **Edital n. 572/UFFS/2013.** Processo seletivo UFFS/2014.1. 05 dez. 2013b.

______. **Edital n. 309/UFFS/2013.** Processo Seletivo UFFS Medicina/2013. 25 jul. 2013c.

______. **Edital n. 418/UFFS/2013.** Chamada para vagas suplementares do processo seletivo UFFS Medicina/2013. 19 set. 2013d.

______. **Resolução n. 25/2013 – CONSUNI.** Cria e autoriza o funcionamento de cursos de graduação no âmbito da UFFS. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 6ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 16 jul. 2013e.

______. **Edital n. 382/UFFS/2013.** Processo seletivo especial – Convênio UFFS/INCRA/ITERRA 2013. 26 ago. 2013f.

______. **Edital n. 458/UFFS/2013.** Processo seletivo especial para o curso interdisciplinar em educação do campo: ciências da natureza – Campus Erechim 2013. 03 out. 2013g.

______. **Edital n. 502/UFFS/2013.** Processo seletivo especial para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais – Campus Laranjeiras do Sul 2013. 29 out. 2013h.

______. **Resolução n. 32/2013 – CONSUNI.** Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI) e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 12 dez. 2013i.

______. **Resolução n. 33/2013 – CONSUNI.** Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 12 dez. 2013j.

______. **Resolução n. 004/2014 – CONSUNI/CGRAD.** Aprova o Regulamento da Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Sala das Sessões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário, 6ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 26 jun. 2014a.

______. **Relatório Evasão/Ocupação nos cursos de graduação da UFFS.** Edição 2014, Pró-Reitoria de Graduação. Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU), 2014b.

______. **Edital n. 282/UFFS/2014.** Processo seletivo UFFS/2014.2. 15 maio 2014c.

______. **Edital n. 812/UFFS/2014.** Processo seletivo UFFS/2015. 19 dez. 2014d.

______. **UFFS conquista Prêmio Guia do Estudante – Destaques de 2014 na categoria Inclusão.** Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=7016&catid=37&Itemid=820>. Acesso em: 06 nov. 2014e.

______. **Resolução n. 2/2014 – CONSUNI.** Cria e autoriza o funcionamento do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado (PRONERA), no Campus Erechim da UFFS. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 1ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC, 4 fev. 2014f.

______. **Edital n. 098/UFFS/2014.** Processo seletivo especial para o curso de Agronomia – Campus Erechim 2014. 06 mar. 2014g.

______. **Edital n. 38/UFFS/2014.** Processo seletivo especial para acesso à educação superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI). 07 fev. 2014h.

______. **Edital n. 359/UFFS/2014.** Processo seletivo especial para acesso à educação superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI). 20 jun. 2014i.

______. **Edital n. 100/UFFS/2014.** Processo seletivo especial de candidatos haitianos a vagas suplementares para o programa de mestrado em agroecologia e desenvolvimento rural sustentável (PPGADR). 07 mar. 2014j.

______. **Edital n. 039/UFFS/2014.** Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFFS). Chapecó, 10 fev. 2014k.

______. **Edital n. 469/UFFS/2014.** Processo seletivo 2015.1 para o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Chapecó, SC, 04 ago. 2014l.

______. **Edital n. 678/UFFS/2014.** Processo Seletivo especial para o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS. 24 out. 2014m.

______. **Edital n. 052/UFFS/2015.** Processo Seletivo especial para acesso à educação superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI). 09 fev. 2015a.

______. **A presença indígena na pós-graduação da UFFS.** Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=7567&catid=37>. Acesso em: 17 abr. 2015b.

______. **Resolução n. 4/2015 – CONSUNI/CGRAD.** Política de acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na UFFS. Sala de Reuniões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário, 2ª Reunião Ordinária, Chapecó, SC, 19 mar. 2015c.

______. **PPI UFFS.** Chapecó: UFFS, 2015d. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=83>. Acesso em: 02 out. 2014.

VELLOSO, J. R. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

REVISÃO DOS TEXTOS **Joviles Vitório Trevisol e Rosileia Lucia Nierotka** (autores)

REVISÃO FINAL **Marlei Maria Diedrich**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO **Mariah Carraro Smaniotto**

CAPA **Felipe Stanque Machado Junior**

FOTO **Rebecca Diack/Pexels.com**. Disponível em <httpswww.pexels.comphotored-blue-and-yellow-round-lights-1154723>

DIVULGAÇÃO **Diretoria de Comunicação**

FORMATOS **e-PUB, MOBI e PDF**

N676a Nierotka, Rosileia Lucia

Ações afirmativas na educação superior : a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. / Rosileia Lucia Nierotka, Joviles Vitório Trevisol. – Chapecó : Ed. UFFS, 2019.

151 p. : il.

ISBN: 978-65-5019-009-5 (PDF)
978-65-5019-008-8 (Mobi)
978 -65-5019-007-1 (e-Pub)

1. Ensino superior – Brasil, Sul. 2. Ensino público – Brasil 3. Universidades e Faculdades – Brasil, Sul. 4. Universidade Federal da Fronteira Sul. I. Trevisol, Joviles Vitório. II. Título.

CDD: 378.81
378.816

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Nelcy T. da Rosa Kegler
CRB – 14/1311